



**University of  
Zurich**<sup>UZH</sup>

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
University Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2006

---

## **Evaluation der Umsetzung PFAD, Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien**

Doppmann, Karin

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-71028>

Published Research Report

Published Version

Originally published at:

Doppmann, Karin (2006). Evaluation der Umsetzung PFAD, Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.



Universität Zürich  
Pädagogisches Institut

***z-proso*** Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

University of Cambridge  
Institute of Criminology



# EVALUATION DER UMSETZUNG *PFAD*, PROGRAMM ZUR FÖRDERUNG ALTERNATIVER DENKSTRATEGIEN

Karin Doppmann

Herausgeber: Manuel Eisner und Denis Ribeaud

Forschungsbericht aus der Reihe *z-proso*  
Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

Zürich, Mai 2006, Bericht Nr. 02

## Abstract

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Prozessevaluation der Umsetzung von *PFAD* (Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien). Dieses Sozialkompetenztraining kam im Schuljahr 05/06 in der Hälfte der 2. Schulklassen der Stadt Zürich zur Anwendung. Es ist Bestandteil des gross angelegten Forschungs- und Interventionsprojektes *zipps*, (Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen).

Die Prozessevaluation umfasste 53 Klein- und Regelklassen und verteilte sich auf die sieben Schulkreise der Stadt Zürich. Die Einstellung und Motivation der Lehrpersonen gegenüber *PFAD* wurden anhand einer dreimal stattfindenden schriftlichen Befragung erhoben. Die Quantität der Umsetzung wurde anhand eines Lektionenbogens und ebenfalls während einer der drei schriftlichen Befragungen erhoben. Die Umsetzungsqualität wurde anhand von Unterrichtsbeobachtungen erfasst, welche von fünf *PFAD*-Coaches während vier Klassenbesuchen gemacht wurden. Diese drei zentralen Variablen wurden mit verschiedenen Faktoren, welche ebenfalls bei den drei schriftlichen Befragungen erfasst wurden, in Beziehung gesetzt. Die *PFAD*-Schulung, das Coaching, die Befürchtungen, *PFAD* könnte zuviel Zeit in Anspruch nehmen, die Ziele und Grundideen und das Lehrmittel übten einen Einfluss auf die Einstellung und Motivation gegenüber *PFAD* aus.

Es konnten praktisch keine Determinanten gefunden werden, welche die Umsetzungsquantität- und -qualität beeinflussten. Einzig der Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen stand mit der Umsetzungsqualität in einer Wechselwirkung. Insgesamt kann gesagt werden, dass *PFAD* bisher mit einer guten durchschnittlichen Umsetzungsqualität zur Anwendung gekommen ist.

Bezüglich Quantität schien *PFAD* etwas zögerlich gestartet zu sein, wobei es gut möglich ist, dass dieser Rückstand im Laufe des Jahres noch aufgeholt wird.

Schlüsselwörter: *PFAD*, Prozessevaluation, Umsetzungsqualität, Programmintegrität, Sozialkompetenztraining

Key phrases: *PFAD*/PATH, Process Evaluation, Quality of Implementation, Program Integrity, Life-Skill Program

# Inhaltsverzeichnis

	<b>Seite</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>5</b>
1.1 Überblick	5
1.2 Fragestellung	6
1.3 Aufbau der Arbeit	6
2.1 Gewalt	8
2.1.1 Definition des Konstruktes Gewalt	8
2.1.2 Gewalt und aggressives Verhalten in der Kindheit und Jugend	8
2.2 Soziale Kompetenzen	10
2.2.1 Definition von sozialen Kompetenzen	10
2.2.2 Prozessmodell des Verhaltens in sozialen Situationen	11
2.3 Gewaltprävention	13
2.3.1 Gewaltprävention	13
2.3.2 Frühprävention gegen Gewalt	15
2.3.3 Gewaltprävention an der Schule	16
2.3.4 Gewaltprävention an der Schule durch Training sozialer Kompetenzen	17
2.4 Frühpräventionsprogramm PFAD, Programm für alternative Denkstrategien	18
2.4.1 Theoretische Grundlagen von PATH/PFAD	18
2.4.2 Ziele und Inhalte von PATH/PFAD	22
2.4.3 Einbettung von PFAD ins <i>zips</i> : Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen	24
2.4.4 Die Umsetzung von Präventionsprogrammen	26
2.4.5 Die Umsetzung von PFAD im Projekt <i>z-ok</i>	26
2.5 Prozessevaluation	28
2.5.1 Prozessevaluation von Präventionsprogrammen	28
2.5.2 Prozessevaluation der Umsetzung von PFAD	29
<b>3. Fragestellung und Hypothesen</b>	<b>33</b>
3.1 Deskriptive Fragestellungen	33
3.2 Fragestellungen mit Hypothesen	34
<b>4. Methode</b>	<b>37</b>
4.1 Datenerhebung	37
4.1.1 Lehrpersonenbefragung	38
4.1.2 Erfassung der Quantität der gehaltenen PFAD-Lektionen	40
4.1.3 Rating der PFAD-Lektionen durch die Coaches	41
4.3 Grundgesamtheit	42
4.3.1 Grundgesamtheit der <i>z-proso</i> -Studie	42
4.3.2 Untersuchungseinheit der Prozessevaluation von PFAD	43
4.4 Datenauswertung	44

<b>5. Ergebnisse</b>	<b>45</b>
5.1 Interesse, Einstellung und Motivation gegenüber PFAD, sowie weitere Items erhoben zu den MZP 1 bis 3	45
5.1.1 Häufigkeitsverteilungen	45
5.1.2 Datenstruktur der Items erhoben zu den MZP 2 und 3	53
5.1.3 Hypothesen zur Variable ‚Interesse an PFAD‘ und den Summenmittelwerten ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ und ‚MZP 3‘	56
5.1.4 Veränderung der Summenmittelwerte ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ und ‚MZP 3‘ über die Zeit und Zusammenhänge mit anderen Variablen	62
5.2 Umsetzungsquantität	64
5.2.1 Häufigkeitsverteilung der Umsetzungsquantität	64
5.2.2 Zusammenhänge mit der Umsetzungsquantität	66
5.3 Umsetzungsqualität	70
5.3.1 Häufigkeitsverteilung der durchschnittlichen Umsetzungsqualität	70
5.3.2 Zusammenhänge der Umsetzungsqualität mit den Variablen, erhoben zum MZP 2 und 3	72
5.3.3 Verteilung der Differenzwerte der Variablen der Umsetzungsqualität	77
<b>6. Diskussion</b>	<b>83</b>
6.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	83
6.1.1 Interesse, Einstellung und Motivation gegenüber PFAD, sowie weitere Variablen, erhoben zu den MZP 1 bis 3	83
6.1.2 Umsetzungsquantität	87
6.1.3 Umsetzungsqualität	88
6.2. Schlussfolgerungen und Ausblick	91
6.2.1 Einstellung und Motivation gegenüber PFAD	91
6.2.2 Quantität	91
6.2.3 Umsetzungsqualität	92
6.2.4 Ausblick	92
<b>7. Literaturverzeichnis</b>	<b>93</b>
<b>8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>	<b>96</b>
8.1 Abbildungsverzeichnis	96
8.2 Tabellenverzeichnis	97
8.2 Tabellenverzeichnis	97
<b>9. Anhang</b>	<b>98</b>

# 1. Einleitung

## 1.1 Überblick

In den Medien ist die Zunahme der Jugendgewalt ein permanentes Thema. Obwohl gemäss der *polizeilichen Kriminalstatistik* der Schweiz die Zahl aller minderjährigen Tatverdächtigen relativ stabil geblieben ist, zeigt sich eine Umverteilung der Kriminalität. So weisen Eisner und Ribeaud (2005) darauf hin, dass es im Gewaltbereich, wie zum Beispiel bei einfacher Körperverletzung, Tötlichkeit und Raub seit den frühen 1990er Jahren zu einer deutlichen und anhaltenden Zunahme minderjähriger Tatverdächtiger gekommen ist.

Gemäss Eisner und Ribeaud (2005) verhält sich dies auch im Grossraum Zürich so. Sie schlagen, als ein mögliches Mittel zur Gewalteindämmung bei Kindern und Jugendlichen, vermehrte Gewaltprävention vor. Auch Lösel und Beelmann (2003) betonen, wie wichtig Gewaltprävention ist, da antisoziales Verhalten immer wieder Stress, Kosten und Leiden sowohl bei Opfern, Eltern und in der Gesellschaft, als auch bei den Jugendlichen selber auslöst.

Die zahlreichen, bereits bestehenden Projekte zur Prävention von Gewalt sind jedoch nicht ausreichend, wenn diese nicht gleichzeitig auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden (Eisner & Ribeaud, 2005). Darauf machten bereits Lösel und Beelmann (2003) aufmerksam, die darauf hinweisen, dass insbesondere im deutschen Sprachraum sehr wenig gut evaluierte Projekte vorhanden sind.

Um der Zunahme der Jugendgewalt in der Stadt Zürich entgegenzuwirken, wurde das gross angelegte Forschungs- und Interventionsprojekt *zipps* (Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen) ins Leben gerufen. Das Projekt *zipps* hat zum Ziel, die sozialen Kompetenzen von Primarschulkindern zu fördern und externalisierendes Problemverhalten zu vermindern (Eisner, 2004 a). Das Projekt ist wissenschaftlich begleitet und als Langzeitstudie konzipiert.

Im Auftrag des Stadtrates der Stadt Zürich wurde im Jahr 2002 anhand der Studie „Wirksame Gewaltprävention und -intervention bei Kindern und Jugendlichen in der Stadt Zürich“ (Eisner, Manzoni, Ribeaud, Schmid, 2003) eruiert, welche Programme sich für eine Gewaltprävention im Raum Zürich eignen. Das Ziel dieser Studie bestand darin, Hintergrundinformationen zu sammeln, welche der Entwicklung der geplanten Präventions- und Interventionsprogramme dienen sollten. Die Stadtbehörden von Zürich entschieden sich aufgrund der Studienergebnisse für die beiden Interventionsprogramme *Triple P* (Positive Parental Program) und

*PATH* (Promoting Alternativ THinking Strategies), wobei sich das erste auf die Eltern und das zweite auf die Kinder konzentrierte (Eisner, 2004 a).

## 1.2 Fragestellung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den Prozess der Umsetzung von *PATH*, zu deutsch *PFAD* (Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien) zu evaluieren. *PFAD* kam im Schuljahr 2005/06 erstmalig in der Schweiz bei einem Teil der 2. Primarschulklassen in der Stadt Zürich zur Anwendung.

Anhand eines Arbeitsmodells soll überprüft werden, welche Faktoren die Einstellung und Motivation der Lehrpersonen gegenüber *PFAD*, sowie die Quantität und die Qualität der Umsetzung beeinflussen. Es interessiert, ob sich diese drei Aspekte der Umsetzung bezüglich Klassentyp (Klein- oder Regelklassen) und in den verschiedenen Schulkreisen (kategorisiert nach dem Sozialen Status Index) unterscheiden. Zudem wird untersucht, welche Rolle dabei die *PFAD*-Schulung der LP, das Coaching, mit welchem die LP bei der Umsetzung von *PFAD* unterstützt werden, sowie das Verhalten der SchülerInnen während der *PFAD*-Lektionen spielen.

Um diese Fragestellung zu überprüfen, wurden die Lehrpersonen dreimal befragt und bei der Umsetzung des neuen Lehrmittels von Begleitpersonen (Coaches) beobachtet.

## 1.3 Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 befasst sich mit den theoretischen Grundlagen zu Gewalt und Aggression, Sozialkompetenzen, Prävention und Gewaltprävention durch Training sozialer Kompetenzen, insbesondere an Schulen. Wie ein solches Sozialkompetenztraining im Detail aufgebaut ist, wird im Kapitel 2.4 anhand von *PFAD* aufgezeigt. Es wird dargestellt, welche Ziele und Schwerpunkte *PFAD* verfolgt und welche Konzepte dem Lehrmittel zugrunde liegen. Zudem wird in diesem Kapitel die Einbettung von *PFAD* ins Projekt *zipps* aufgezeigt. Im Kapitel 2.5 wird beschrieben, welche Faktoren gemäss Literatur für die Prozessevaluation von Präventionsprogrammen wichtig sind. Und in einem Arbeitsmodell wird aufgezeigt, anhand welcher Faktoren die Prozessevaluation von *PFAD* durchgeführt wird.

Im dritten Kapitel werden die Hypothesen und die Fragestellung der vorliegenden Studie beschrieben. Kapitel 4 gibt eine Übersicht über die Methodik, mit welcher die Fragestellung und die dazugehörigen Hypothesen überprüft werden.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse präsentiert und im Kapitel 6 diskutiert. Im abschliessenden Kapitel 7 wird rückblickend auf die Prozessevaluation festgehalten, wo noch Verbesserungen möglich sind, und welche Auswirkungen dies für zukünftige Studien haben könnte.



## **2. Theoretische Grundlagen**

### **2.1 Gewalt**

#### **2.1.1 Definition des Konstruktes Gewalt**

Im Bertelsmann Lexikon der Psychologie (1995) wird Gewalt wie folgt definiert:

„Form der Ausübung von Macht durch Anwendung von Zwangsmitteln; Gewalt kann sowohl physisch als auch psychisch ausgeübt werden. Gewalt-Verhältnisse tragen zunächst immer einseitigen Charakter, können jedoch Gegen-Gewalt provozieren“ (S. 159).

Imbusch (2003) bezeichnet das Konstrukt Gewalt als eines der schwierigsten und am schwersten fassbaren Konzepte der Sozialwissenschaften. Obwohl das Konzept der Gewalt in den letzten Jahrzehnten Gegenstand zahlreicher Forschungen und Publikationen war, ist es nicht gelungen, eine allseits befriedigende Definition dafür zu finden.

Im Weiteren verweist Imbusch (2003) auf die unterschiedliche Terminologie des Wortes „Gewalt“ im deutschen beziehungsweise englischen Sprachraum. Während das Englische zwischen institutioneller Gewalt „power“ und direkter persönlicher Gewalt „violence“ unterscheidet, wird im Deutschen für beide Arten bloss der Begriff „Gewalt“ verwendet. Dieser sprachliche Unterschied macht eine genaue Definition des Konstruktes nicht unbedingt einfacher.

#### **2.1.2 Gewalt und aggressives Verhalten in der Kindheit und Jugend**

Entwicklungspsychologische Arbeiten belegen, dass Aggression das stabilste Sozialverhalten des Menschen darstellt (Petermann, 1998). Aggressives Verhalten scheint nicht nur in der Kindheit sehr stabil zu sein, sondern auch delinquentem Verhalten in der frühen bis späten Jugend vorauszugehen. Jungen, die im Alter von zehn Jahren aggressiv sind, zeigen auch mit achtzehn Jahren vermehrt delinquentes Verhalten. Somit kann aggressives Verhalten in der mittleren Kindheit als ein Risikofaktor für das Auftreten von Delinquenz in der Jugendzeit verstanden werden (Petermann, 1998). Welche Komplexität aggressives Verhalten bei Kindern aufweist, beschreiben Warschburger und Petermann (1994; zit. nach Petermann 1998, S.1020) in einem Modell (Abbildung 1). In diesem Modell werden nebst anderen Komponenten geringe soziale Fertigkeiten, fehlerhafte Attribution und schlechte soziale Kontrolle als Risikofaktoren für aggressives Verhalten bei Kindern aufgeführt.

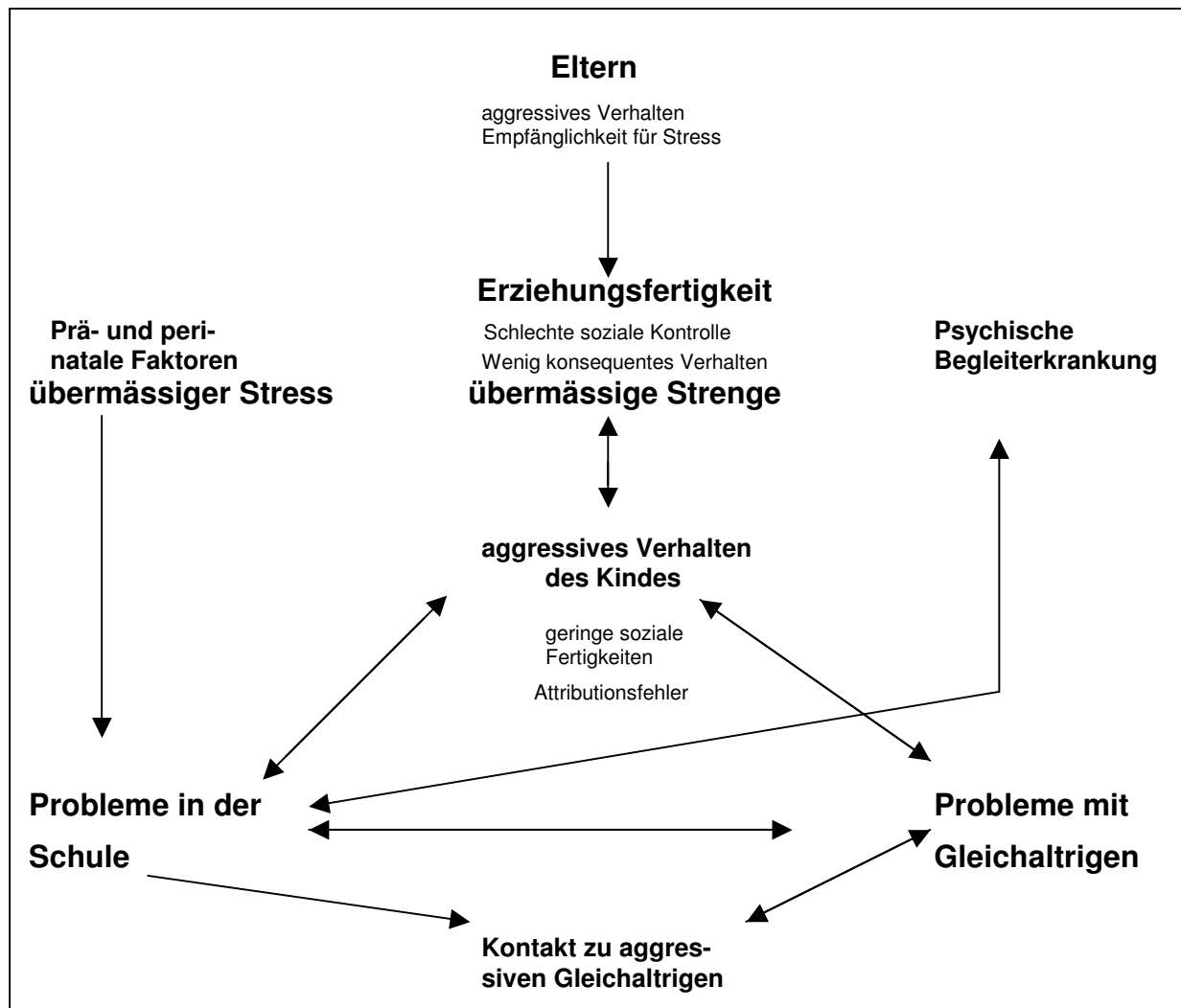


Abbildung 1: Ursachen aggressiven Verhaltens (Warschburger & Petermann, 1994; zit. nach Petermann, 1998, S. 1020)

Dubet (2003) zählt vier mögliche erklärende Faktoren auf, welche der städtischen Jugendgewalt in jeweils unterschiedlichem Ausprägungsgrad zugrunde liegen können: Eine Erziehungskrise, eine Legitimitäts-Krisen von staatlichen Autoritäten, eine delinquente Wirtschaft und Revolten gegen Ungerechtigkeiten, welche die Jugendlichen erlebt haben. Er weist darauf hin, dass alle soziologischen Modelle zu Jugendgewalt diese vier Faktoren mehr oder weniger ausgeprägt und in verschiedenen Kombinationen enthalten.

## 2.2 Soziale Kompetenzen

### 2.2.1 Definition von sozialen Kompetenzen

Lürer (2004) umschreibt den Begriff Sozialkompetenz wie folgt:

„Mit der Sozialkompetenz ist vor allem die Befähigung des Individuums gemeint, sich selber helfen zu können und sozialen Kontakt zu Mitmenschen aufzunehmen. Damit verbunden ist die Verantwortung des Menschen für sich selber und für andere Individuen“ (S. 878).

Hinsch und Pfingsten (2002) definieren soziale Kompetenzen folgendermassen:

„Die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (S. 5).

Um einen Eindruck zu vermitteln, welche konkreten Verhaltensweisen gemeint sind, wenn man von sozialen Kompetenzen spricht, gibt Gambrell (1995; zit. nach Hinsch und Pfingsten, 2002, S. 4) eine Übersicht (Tabelle 1).

Tabelle 1: Beispiele sozial kompetenter Verhaltensweisen nach Eileen Gambrell (1995; zit. nach Hinsch & Pfingsten, 2002, S. 4)

- Nein sagen
- Versuchungen zurückweisen
- Auf Kritik reagieren
- Änderungen bei störendem Verhalten verlangen
- Widerspruch äussern
- Unterbrechungen im Gespräch unterbinden
- Sich entschuldigen
- Schwächen eingestehen
- Unerwünschte Kontakte beenden
- Komplimente akzeptieren
- Auf Kontaktangebote reagieren
- Gespräche beginnen / aufrecht erhalten / beenden
- Erwünschte Kontakte arrangieren
- Um Gefallen bitten
- Komplimente machen
- Gefühle offen zeigen

Gemäss Hinsch und Pfingsten (2002) ist „die psychische Gesundheit, die Lebensqualität, und Selbstverwirklichung von Menschen in vieler Hinsicht davon abhängig, inwieweit sie fähig sind, mit ihren Mitmenschen in Kontakt zu treten und die entstehenden sozialen Interaktionen bedürfnisgerecht und zielführend (mit-)zugestalten“ (S. 3). Im Weiteren schlagen sie vor, dass der Kerngedanke des Begriffs „soziale Kompetenzen“ darin besteht, dass Individuen über die Fertigkeit verfügen, akzeptable Kompromisse zwischen individuellen Bedürfnissen einerseits und sozialer Anpassung andererseits zu finden und zu verwirklichen. Sie weisen darauf hin, dass diese Definition, welche auf den ersten Blick plausibel tönt, in der praktischen Anwendung zu erheblichen Widersprüchen geführt hat.

### **2.2.2 Prozessmodell des Verhaltens in sozialen Situationen**

Hinsch und Pfingsten (2002) legen ihrem Buch *Gruppentraining sozialer Kompetenzen* das *Prozessmodell des Verhaltens in sozialen Situationen* zugrunde (Abbildung 2).

In diesem Prozessmodell soll aufgezeigt werden, welche Vorgänge bei Menschen normalerweise ablaufen, wenn sie mit einer sozialen Alltagssituation konfrontiert werden. Zudem erlaubt das Modell eine nähere Betrachtungsweise der Probleme, die dabei auftreten können.

Eine Situation wird von einer Person wahrgenommen, kognitiv sowie emotional verarbeitet und führt schliesslich zu einem bestimmten Verhalten. Dieses löst in der Umwelt Konsequenzen aus, die auf die betreffenden Personen zurückwirken. Die Rückkopplungspfeile im Prozessmodell deuten an, dass es wichtige Wechselwirkungen zwischen Gefühlen und Kognitionen gibt (Hinsch & Pfingsten, 2002).

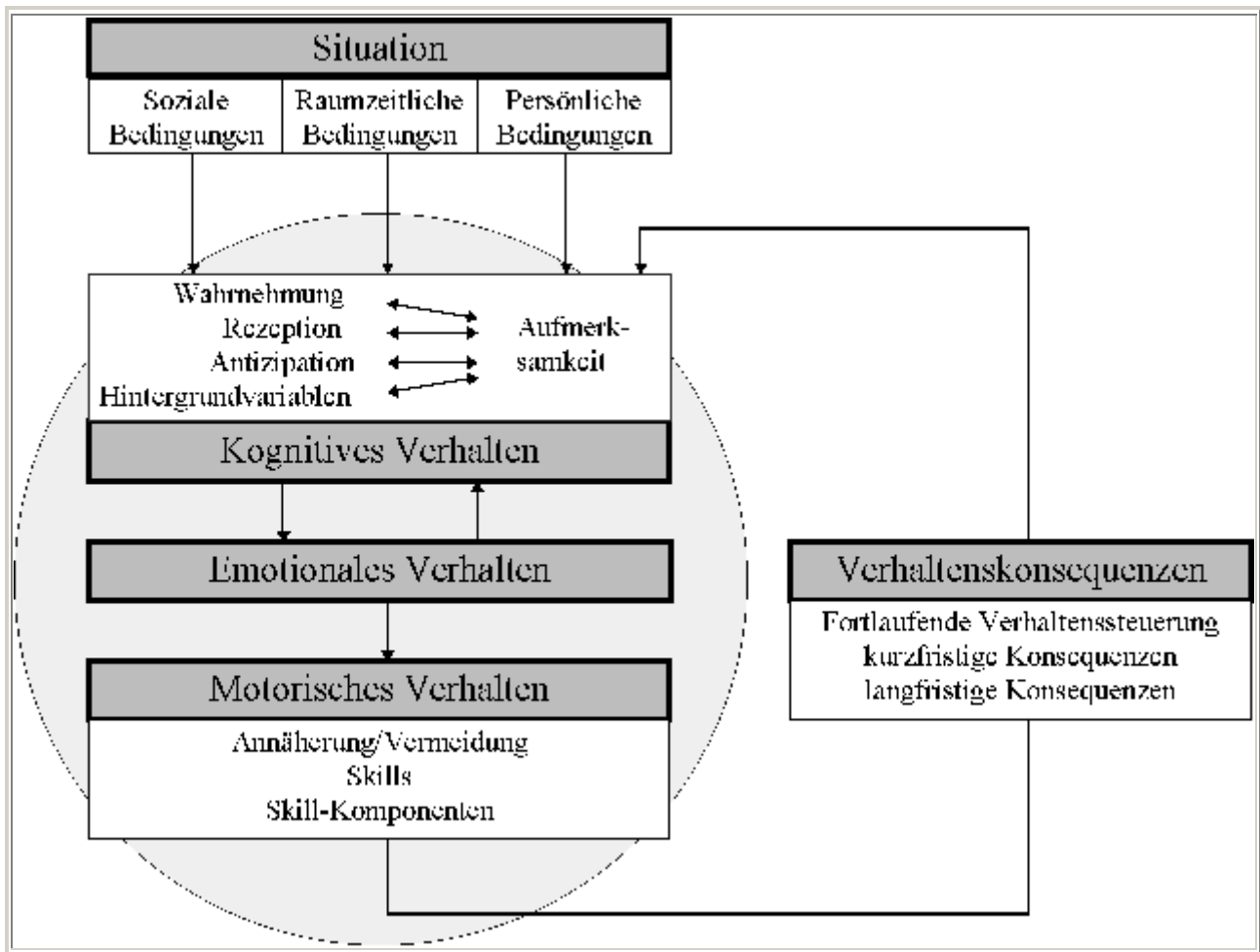


Abbildung 2: Prozessmodell sozial kompetenten/inkompetenten Verhaltens (Hinsch & Pfungsten, 2002, S. 14)

Hinsch und Pfungsten (2002) betonen, dass bei sozialen Kompetenztrainings mit Kindern entwicklungspsychologische Aspekte zu berücksichtigen sind, und dass sowohl die Entwicklungsstufe z. B. im Hinblick auf soziale Defizite, motorische und kognitive Fähigkeiten, als auch spezifische Interessen und Bedürfnisse beachtet werden müssen.

Ein Modell zu sozialen Kompetenzen, welches insbesondere auf den psychosozialen Entwicklungsstand von Kindern eingeht, haben Greenberg und Kusché (1993) mit dem ABCD-Modell (Affective Behavioral Cognitive Dynamic Model) erstellt, auf welches im Kapitel 2.4.1 noch näher eingegangen wird.

## **2.3 Gewaltprävention**

### **2.3.1 Gewaltprävention**

Gemäss Imbusch (2003) gibt es eine anhaltende Diskussion darüber, welches die optimalen Strategien im Umgang mit Gewalt sind. Die Möglichkeiten reichen von Repression und Bestrafung bis hin zu verschiedenen Formen von pädagogischen Massnahmen und Erziehung.

Sherman, Farrington, Welsh und Layton MacKenzie (2002) betonen, dass Gewaltprävention etwas Alltägliches ist und an vielen Orten angewendet wird. Sie schlagen vor, die bestehenden Programme entsprechend der Literatur in folgende sieben institutionelle Settings einzuteilen: Familie, Schule, Gemeinde, Arbeitsmarkt, öffentliche Plätze, Polizeistellen und Gericht.

Eisner und Ribeaud (2005) erläutern, dass aggressivem Problemverhalten von Jugendlichen entgegengewirkt werden kann, indem entweder Schutzfaktoren, welche die Wahrscheinlichkeit von Aggression senken, gefördert, oder Risikofaktoren, welche Problemverhalten negativ beeinflussen, verringert werden. Die Autoren geben eine Übersicht über die wichtigsten Risikofaktoren für Jugendgewalt, welche die Delinquenz- und Gewaltforschung hervorgebracht hat, und deren Bedeutung in zahlreichen Studien nachgewiesen werden konnte (siehe Tabelle 2). Sie legen nahe, dass ein Präventions- und Interventionsprogramm mit Aussicht auf Erfolg bei diesen bekannten Risikofaktoren ansetzen sollte.

Es lassen sich einige Risikofaktoren erkennen, auf welche durch die Schulung sozialer Kompetenzen eingewirkt werden kann. So gelten Aggressivität und Impulsivität zu den Risikofaktoren, welche zum Beispiel mit Beruhigungstechniken beeinflusst werden können. Auch werden mehrere Risikofaktoren aufgezählt, welche mit Emotionen in Zusammenhang stehen, wie z. B. mangelnde Scham und Schuldgefühle, geringe elterliche emotionale Wärme etc. Wie in den nachfolgenden Kapiteln (2.3.1-4, 2.4.1, 2.4.2) noch näher erläutert wird, setzen genau hier Sozialkompetenztrainings an. Auch das Einhalten von Regeln und das Aufzeigen ungünstiger Verhaltensweisen sind Bestandteile der meisten Programme zur Schulung sozialer Kompetenzen.

Tabelle 2: Übersicht über bekannte Risikofaktoren für erhöhte Gewaltwahrscheinlichkeit bei Kindern und Jugendlichen (Eisner & Ribeaud, 2005, S. 34)

Persönlichkeit und Einstellungen	Hyperaktivität Ruhelosigkeit, Aufmerksamkeitsschwäche, Impulsivität Hohe Risikobereitschaft Geringe Fähigkeit, Belohnungen aufzuschieben Gewaltbefürwortende Einstellungen Gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen Geringe Scham / Schuldgefühl gegenüber Aggressivität
Familie	Kriminalität der Eltern Geringe elterliche emotionale Wärme Mangelnde elterliche Aufsicht Inkonsistenter und ineffizienter Erziehungsstil Tiefe Beteiligung der Eltern an kindlichen Aktivitäten Elterliche Gewalt gegenüber Kind Streit zwischen Elternteilen
Schule	Schulische Probleme Schwänzen Geringe schulische Motivation Unklare Regeldurchsetzung im Schulhaus Negatives Schulhausklima
Gleichaltrige und Lebensstil	Gewaltbefürwortende Normen unter Freunden Delinquenz in der Clique Actionorientierter Lebensstil Konsum von aggressionsfördernden Medieninhalten
Nachbarschaft und Umfeld	Soziale Benachteiligung Geringer Zusammenhalt im Quartier Geringes Engagement für geteilte Anliegen

Kellerman, Fuqua-Whitley, Rivara und Mercy (1998) weisen nach einer umfangreichen Literaturdurchsicht darauf hin, dass die Evaluation von Präventionsprogrammen gegen Jugendgewalt noch in den Kinderschuhen steckt. Sie legen folgende drei Schlussfolgerungen nahe und betonen hierbei die Wichtigkeit von Frühprävention:

- a) Interventionen, welche in den ersten Lebensjahren angewendet werden, scheinen eine bessere Wirkung zu zeigen, als Interventionen in der späten Kindheit. Dies ist nicht weiter erstaunlich, wenn man den leicht formbaren Charakter von Kindern betrachtet.
- b) Interventionen, welche während der Adoleszenz zur Anwendung kommen, weisen eine begrenzte Wirkung auf, und die erzielten Effekte halten selten über die Dauer des

Programms hinaus an. Obwohl der Nutzen von Kurzzeit-Programmen nicht unterschätzt werden sollte, ist es schwierig, die Einstellungen und das Verhalten von Jugendlichen ohne intensive und lang anhaltende Intervention zu verändern.

- c) Es scheint, dass Interventionen auf der Gemeindeebene, wie z. B. das Treffen von strukturellen Massnahmen und Verminderung von Risikofaktoren, die Konsequenzen von Jugendgewalt limitieren können.

### **2.3.2 Frühprävention gegen Gewalt**

Gewalt und Aggression sind im Verlauf des Lebens eines Individuums eine relativ stabile Verhaltensdisposition. So haben Kinder mit einer höheren Gewaltbereitschaft auch eine höhere Wahrscheinlichkeit, als Jugendliche und Erwachsene durch gewaltsames Handeln aufzufallen (Eisner, Jünger & Greenberg, 2006). Obwohl dies keineswegs bedeutet, dass Gewaltbereitschaft einfach schon von Kindheit an vorgegeben ist, stützt dieser Befund die grosse Bedeutung von Frühprävention gegen Gewalt vor dem Jugendalter.

Kellermann et al. (1998) halten fest, dass es kein Patentrezept gegen Jugendgewalt gibt. Sie schlagen als beste Strategie vor, Primärprävention in der frühen Kindheit sowie Sekundärprävention in der späten Kindheit und Adoleszenz mit Anstrengungen für bessere wirtschaftliche Bedingungen, wie z. B. dem Bereitstellen von genügend Lehrstellen, zu kombinieren.

Lösel und Beelmann (2003) weisen nach der Durchsicht zahlreicher Studien darauf hin, dass es unterschiedliche Zugänge zu Frühprävention gegen Gewalt gibt, wie z. B. Eltern-Trainings-Programme, Hausbesuche, Tageshorte, Familien-Therapien, Lehrer-Trainings, multisystemische Therapien, Trainings für Kinder oder Vorschulkinder oder auch Kombinationen solcher Programme.

Gestützt auf die Erfahrungen aus zahlreichen Präventionsstudien schlagen Kam, Greenberg, und Kusché (2004) folgende sieben Faktoren als am wichtigsten für ein umfassendes Präventionsprogramm mit Kindern vor (S. 67):

1. Ein Programm von längerer Dauer verwenden
2. Mehrere erfolgreiche Programme zusammenführen
3. Ein Entwicklungsmodell zugrunde legen (vergleiche Kapitel 2.4.1)
4. Gefühlen und der Gefühlsentwicklung einen hohen Stellenwert beimessen
5. Das Schwergewicht auf Generalisierungstechniken legen



6. Laufende Weiterbildung und Unterstützung bei der Umsetzung anbieten
7. Verschiedene Messungen und Follow-Up Studien durchführen, um die Programmwirksamkeit zu überprüfen

### **2.3.3 Gewaltprävention an der Schule**

Da kognitive und soziale Basiskompetenzen ab dem ersten Lebensjahr und während der gesamten Kindheit erlernt werden, bieten Kindergarten und Primarschule einen idealen Rahmen, in welchem der Erwerb dieser Fertigkeiten durch Sozialkompetenztraining gefördert werden kann (Eisner et al., 2006).

Schick und Ott (2002) halten fest, dass von verschiedenen Seiten empfohlen wird, Gewaltpräventionsprogramme an Schulen durchzuführen. Mit Programmen an Schulen erreicht man sehr viele Kinder, vor allem auch solche belasteter Familien, die ansonsten nur schwer zugänglich wären. Sie betonen aber gleichzeitig, dass die Schule nicht der einzige Ort sein darf und kann, an welchem Gewaltprävention angeboten wird. Es erscheint entscheidender, dass eine gelungene Kooperation der zentralen Sozialinstanzen wie Schule, Eltern, Freizeiteinrichtungen etc. zustande kommt.

Ein weiteres Argument, welches dafür spricht Gewaltprävention an der Schule durchzuführen, ist, dass einige Risikofaktoren für Gewalt, wie z. B. delinquente Peergruppen, mit der Schule in Zusammenhang stehen (Gottfredson, Wilson & Skroban Najak, 2002). Gottfredson et al. (2002) schlagen ein Modell vor, in welchem sie schulische Risikofaktoren für Gewalt in zwei Bereiche unterteilen: Zum einen in Schulzimmer- und Umgebungsfaktoren, wie z. B. attraktive, übersichtliche Pausenplätze und Aufenthaltsräume und zum anderen in individuelle Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. Einstellung zur Schule. Entsprechend kann Gewaltprävention an der Schule stattfinden, indem entweder Umgebungsfaktoren oder individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie Verhalten, Wissen, Fähigkeiten und Einstellung verändert werden. Für eine optimale schulische Präventionsstrategie empfehlen die Autoren eine kombinierte Beeinflussung von Umgebungsfaktoren auf der einen und Persönlichkeitsmerkmalen auf der anderen Seite.

Bezüglich schulischer Präventionsprogramme, welche Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen, zählen Gottfredson et al. (2002) fünf Kategorien auf. Es sind dies Wissensvermittlung durch Frontalunterricht, Verhaltensmodifikationen und Unterrichten von kognitiv-behavioralen Denkstrategien (Trainingsprogramme für soziale Kompetenzen), Individuelle Beratung und Sozialarbeit, ein Tutor-/Mentoransatz und Angebote von Freizeitaktivitäten.

Von diesen fünf unterschiedlichen Präventionsstrategien, welche direkten Einfluss auf die Persönlichkeitsmerkmale nehmen können, sind Programme zur Verhaltensmodifikation mit kognitiv-behavioralen Denkansätzen die einzige Strategie, welche in allen vier von den Autoren betrachteten Bereichen (Kriminalität und Delinquenz, Alkohol- und Drogenmissbrauch, Schulabgang- und schwänzen, antisoziales und aggressives Verhalten) positive Effekte hervorbringen konnten. Als am wenigsten erfolgreich haben sich Strategien erwiesen, welche den SchülerInnen im Frontalunterricht blosses Wissen vermitteln. Auch Beratung, Sozialarbeit und andere therapeutische Interventionen, sowie Freizeitangebote stellten sich als weniger erfolgreich heraus. Dass Wissensvermittlung alleine nicht unbedingt genügt um eine Verhaltensveränderung zu bewirken, ist ein wichtiger Bestandteil der Einstellungs-Forschung (Bohner, 2003). So gehen z. B. Rosenberg und Hovland (1960; zit. nach Bohner, 2003) in ihrem im Dreikomponentenmodell der Einstellung davon aus, dass die Einstellung, welche wiederum das Verhalten beeinflusst, ein Produkt ist aus kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Prozessen.

Im nachfolgenden Kapitel soll nun näher auf den Inhalt von Programmen zur Verhaltensmodifikation mit kognitiv-behavioralen Denkansätzen, auch Sozialkompetenztrainings genannt, eingegangen werden.

### **2.3.4 Gewaltprävention an der Schule durch Training sozialer Kompetenzen**

Ausgangspunkt von Trainingsprogrammen für Sozialkompetenzen ist die Beobachtung, dass delinquente und gewalttätige Jugendliche häufig Defizite im Bereich kognitiver und sozialer Kompetenzen haben, welche sich oft schon in der Kindheit feststellen lassen (Eisner et al., 2006).

Trainings für soziale Kompetenzen umfassen üblicherweise ein strukturiertes Programm mit einer begrenzten Anzahl Sitzungen, Schulung von nicht aggressiver Wahrnehmung und Attribution, Selbstkontrolle und Umgang mit Wut, Mitgefühl mit dem Opfer, Problemlösungsstrategien, soziale Interaktionen und ähnliche Fähigkeiten (Lösel & Beelmann, 2003). Für ein wirkungsvolles Sozialkompetenztraining ist es wichtig, dass der Unterricht nicht nur frontal stattfindet, sondern dass Wissen und Verhalten anhand von Rollenspielen, regelmässigen Feedbacks und dem Modellverhalten der Lehrperson permanent geschult werden (Gottfredson et al., 2002). Zudem sollen Verknüpfungen gebildet werden, die immer wieder an die entsprechenden Verhaltensweisen erinnern, damit diese generalisiert und in den Schulalltag übertragen werden können.

Ein Beispiel für ein schulisches Programm, welches die oben genannten Faktoren beinhaltet, ist das kognitiv-behaviorale Sozialkompetenztraining *PATH* (Promoting Alternativ THinking Strategies) von Greenberg und Kusché (1993). Dieses Programm wurde ursprünglich für Sonderschüler mit Hörschwierigkeiten entwickelt.

Das Trainingsprogramm PFAD, dessen Prozessevaluation der Hauptinhalt der vorliegenden Arbeit ist, wurde vom Sozialkompetenztraining *PATH* abgeleitet und für den Schweizer Schulalltag adaptiert.

## **2.4 Das Frühpräventionsprogramm PFAD, Programm für alternative Denkstrategien**

### **2.4.1 Theoretische Grundlagen von PATH/PFAD**

*PATH* wurde anfangs der 1990er Jahre als Antwort auf die damals verfügbaren schulischen Präventionsangebote entwickelt, bei welchen kaum positive Effekte nachgewiesen werden konnten (Eisner et al. 2006). Greenberg und Kusché (1993) strebten an, diejenigen Faktoren in *PATH* zu vereinen, welche in der bestehenden Literatur erfolgreiche Programme auszeichneten:

- Implementierung des Programms während längerer Zeit
- Bezug zu entwicklungspsychologischen Forschungsbefunden
- Verschiedene Herangehensweisen im Hinblick auf die Förderung sozialer Fertigkeiten
- Fokus auf Emotionen und die emotionale Entwicklung
- Die Gewährleistung von Elementen, die den Transfer des Gelernten in den Alltag ermöglichen und fördern
- Eine intensive Ausbildung und Begleitung der Lehrkräfte
- Eine ausführliche Prüfung der Wirksamkeit.

Bereits in mehreren voneinander unabhängigen Studien konnten positive Effekte bei der Anwendung von *PATH* nachgewiesen werden (Greenberg & Kusché, 1993; Greenberg, Kusché, Cook, Quamma, 1995; Greenberg, 1998; Kam, Greenberg & Walls, 2003; Kam et al., 2004). In einer Studie, in welcher *PATH* mit verhaltensauffälligen SchülerInnen durchgeführt wurde, konnten z. B. sowohl bezüglich Verringerung von Verhaltensproblemen als auch bei der selbstberichteten Depressivität der SchülerInnen signifikante Effekte erreicht werden. Ebenso waren die SchülerInnen nach dem Training vermehrt in der Lage, positive und negative Gefühle zu benennen und zu unterscheiden (Kam et al., 2004).

In bestehenden Forschungsüberblicken zu amerikanischen Studien, wie z.B. „Blueprints“ des *Center for the Study and Prevention of Violence* der Universität von Colorado (Center for the Study and Prevention of Violence, 2002), welche sehr strenge Selektionskriterien anwenden, wurde PATH ebenfalls als wirkungsvolles Programm eingestuft (Eisner, 2004 a).

Wie auch andere Autoren betonen (Hinsch & Pfingsten, 2002; Kam et al., 2004), ist es wichtig, dass einem Trainingsprogramm für Sozialkompetenzen ein entwicklungspsychologisches Modell zugrunde gelegt wird. Greenberg und Kusché (1993) haben dazu das ABCD-Modell erstellt.

### **Das ABCD-Modell**

Beim ABCD-Modell (Affective Behavioral Cognitive Dynamic Model) liegt der Schwerpunkt in der Zusammenführung des Entwicklungsstandes von *Gefühlswahrnehmung und -ausdruck, Verhalten* und *Kognition*, mit dem Ziel, soziale und emotionale Kompetenzen aufzubauen. Das ABCD-Modell impliziert, dass die emotionale Entwicklung den meisten Aspekten der kognitiven Entwicklung voraus läuft: Ein Kleinkind erlebt Gefühle und reagiert darauf intuitiv, lange bevor es seine Erfahrungen verbalisieren und reflektieren kann (Kam et al., 2004).

Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass alltägliche Bewältigungsstrategien von Kindern eine Funktion der Selbstwahrnehmung von Gefühlen, des sozialen-kognitiven Verstehens der Aussenwelt und der Regulierung von Handlungsimpulsen mittels Verhaltenskompetenz sind (Kam et al., 2004). Das ABCD-Modell unterscheidet sich vom *Prozessmodell des Verhaltens in sozialen Situationen* (Hinsch & Pfingsten, 2002) also insbesondere punkto Einbezug des aktuellen Entwicklungsstandes eines Kindes.

In ihrer Übersichtsarbeit zu Prävention von antisozialem Verhalten halten Lösel und Beelmann (2003) fest, dass annähernd 85% der von ihnen gesichteten Frühpräventionsprogramme auf einem kognitiven und/oder einem kognitiv-behavioralen Modell basieren, zu welchen auch das ABCD-Modell gezählt werden kann.

Nebst dem ABCD-Modell stützt sich PATH/PFAD auf vier weitere konzeptionell-theoretische Grundlagen (Greenberg & Kusché, 1993):

### **Ökologische Entwicklungspsychologie**

Ein Orientierungskonzept von PATH ist die sozial-ökologische Überlegung, dass Lernen in Abhängigkeit von sozialisationsrelevanten Systemen erfolgt (Bronfenbrenner, 1979; zit. nach

Eisner et al., 2006). Programme, welche gleichermassen das Individuum und seine Umwelt zu beeinflussen versuchen, erzielen bessere Effekte als solche, die versuchen, nur auf eines der beiden Systeme Einfluss zu nehmen.

Nebst der Beeinflussung von individuellen sozialen und emotionalen Kompetenzen versucht PATH auch die Umgebung des Kindes positiv zu beeinflussen und mit einzubeziehen. Dies wird zum einen dadurch bewirkt, dass die ganze Schulhausumgebung nach PATH gestaltet wird, und dass das gesamte Schulhauspersonal bis hin zum Abwart in den Umsetzungsprozess mit einbezogen wird. Dadurch sollen die SchülerInnen unterstützt werden, das Gelernte zu generalisieren und in den Alltag zu übertragen. Zum andern wird versucht, die Beziehung Lehrperson – Schüler und der Schüler untereinander zu verbessern. Schliesslich werden durch Informationsschreiben und Hausaufgaben die Eltern gezielt miteinbezogen (Greenberg & Kusché, 1993; zit. nach Eisner et al., 2006).

## **Neurobiologie**

PATH und somit auch PFAD wurde im Weiteren stark durch neurophysiologische Modelle der Hirnentwicklung beeinflusst, insbesondere durch die Erkenntnis, dass die Hirnentwicklung im Kindesalter stark von der Umwelt und von Lernprozessen abhängig ist (Singer, 2001; zit. nach Eisner et al., 2006).

Die vertikale Kommunikation zwischen dem limbischen System und dem Frontallappen und die Wechselwirkung der rechten und linken Hirnhälfte stehen dabei im Mittelpunkt.

Der Frontallappen ist dafür zuständig, Impulse aus dem limbischen System zu steuern. Diese kortikale Kontrolle wird im Laufe der psychosozialen Entwicklung allmählich aufgebaut. Solange diese noch nicht vorhanden ist, drücken sich Kinder durch beißen, weinen und um sich schlagen aus. Ab dem Alter von 5 bis 7 Jahren wird die kortikale Regulation dominant, und die Kinder lernen sich anders auszudrücken. Da diese Entwicklung auch von Umwelteinflüssen abhängig ist, setzt hier PATH/PFAD als Präventionsstrategie ein, indem Techniken zur bewussten Selbstkontrolle unterrichtet werden (Greenberg & Kusché, 1993; zit. nach Eisner et al., 2006).

Bei PATH/PFAD wird zudem die Vernetzung der beiden Hirnhälften durch die Schulung von emotionaler Wahrnehmung und Ausdrucksfähigkeit gefördert (Greenberg & Kusché, 1993; zit. nach Eisner et al., 2006).

## **Psychodynamische Erziehung**

Die Psychodynamische Erziehung versucht auf der einen Seite, emotionalen Stress zu vermeiden und auf der anderen Seite, dem Heranwachsenden Vorbilder als Identifikationsfiguren zur Verfügung zu stellen. Da Lehrpersonen zentrale Bezugspersonen sind, mit denen sich kleine Kinder stark identifizieren, fördert es ein gesundes Selbstbewusstsein, wenn sich eben diese Bezugspersonen für das emotionale Erleben und Befinden der Kinder interessieren.

Anstelle von Verhaltensweisen, welche die Kinder unbegründet zu übernehmen haben, lernen sie durch PATH/PFAD die aktive Auseinandersetzung mit moralischen Fragen, Verhaltensmassstäben und den Konsequenzen des eigenen Handelns. Gleichzeitig werden ein positives Selbstbild und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln gefördert (Greenberg & Kusché, 1993; zit. nach Eisner et al., 2006).

## **Emotionale Intelligenz**

Ein letzter Ansatz, der PATH/PFAD zugrunde liegt, kann mit emotionaler Intelligenz bezeichnet werden. Dieses Konzept beinhaltet die Grundidee, dass sich emotionale Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit positiv auswirken auf die Problemlösefähigkeiten, auf das Vermögen, das eigene Leben zu steuern und erfolgreich und glücklich zu sein (Goleman, 1995 zit. nach Eisner et al., 2006).

So ist es auf der einen Seite wichtig, eine Problemsituation vorausszusehen und sie richtig einschätzen zu können, auf der anderen Seite braucht es aber im Anschluss auch emotionale Kompetenzen, um nicht von der Situation gefühlsmässig überwältigt und somit handlungsunfähig zu werden. Ebenso wichtig ist es, eine Situation gefühlsmässig richtig einschätzen zu können, um im Anschluss Lösungsansätze zu finden, welche nicht ins Leere laufen oder die Situation sogar noch verschlimmern.

PATH macht darum die Gefühlswahrnehmung- und aufmerksamkeitsfähigkeiten zu zentralen Bestandteilen des Curriculums. Die Kinder lernen ihre Gefühle mitzuteilen und sich dabei gegenseitig aufmerksam zuzuhören. Somit kann die Schulung der Problemlösefähigkeit auf eine solide, emotional abgestützte Basis bauen (Greenberg & Kusché, 1993; zit. nach Eisner et al., 2006).

## 2.4.2 Ziele und Inhalte von PATH/PFAD

Die 60 Lektionen des PFAD-Curriculums können grob in die drei Bereiche *Verständnis und Kommunikation von Gefühlen, Verhalten und Benehmen*, sowie *Selbstkontrolle und Techniken des sozialen Problemlösens* aufgeteilt werden (Eisner et al., 2006).

Den Hauptzielen von PFAD, Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen und Minderung von internalisierendem und externalisierendem Problemverhalten, sind entsprechend dem ABCD-Modell vier Teilziele untergeordnet (Eisner et al., 2006):

- Emotionale Kompetenzen: Förderung eines gesunden Selbstwertgefühls, der Beziehungs-, Empathie- und Selbstkontrollfähigkeit
- Motivationale Reife: Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für das eigene Handeln und dazu, die Konsequenzen des eigenen Verhaltens für andere zu berücksichtigen
- Sozialkognitive Kompetenzen: Förderung der Reflexionsfähigkeit, der Problemlösefertigkeit und der Antizipation der Konsequenzen des eigenen Verhaltens für andere
- Bereitstellen von sozialen Fertigkeiten im Alltag zur Gestaltung von Beziehungen, zum Lernen und zum Lösen von Konfliktsituationen

Inhaltlich umfassen die PFAD-Lektionen sechs Schwerpunkte (Eisner & Jünger, 2005):

**Emotionales Verständnis:** Die Lektionen dazu führen in verschiedene Gefühlszustände ein, wobei einfachere vor komplexeren Gefühlen behandelt werden. Insgesamt werden gegen 30 Emotionen besprochen und anhand von Gefühlskärtchen vertieft. Durch Erkennen und Benennen von Emotionen wird zudem die Basis für eine effektive Selbstkontrolle gelegt. Gleichzeitig lernen die Kinder die Gefühle des Gegenübers zu erkennen, und die Ursache von gewissen Problemen mit Gefühlen in einen Zusammenhang zu bringen.

**Selbstkontrolle:** Die Selbstkontrolle stellt eine wichtige Voraussetzung für einen gelungenen Problemlöseprozess dar. Die Kinder lernen verschiedene Strategien, wie man mit Gefühlen der Frustration, des Ärgers und der Wut umgehen und sie kontrollieren kann. Das Programm vermittelt den Kindern, dass es keinen falschen Gefühle, sondern nur falsche Verhaltensweisen gibt. Eine Methode zur Erlangung der Selbstkontrolle ist der Einsatz des Ampelposters, welches vermittelt, dass man beim roten Licht zuerst anhalten soll, um sich zu beruhigen.

**Soziale Problemlösefähigkeit:** Diese Lektionen bauen auf der Fähigkeit zum emotionalen Verständnis und zur Selbstkontrolle auf, und werden demzufolge erst eingesetzt, wenn die entsprechende Basis gelegt ist. Das Ampelposter wird hier weiterführend eingesetzt, indem beim orangen Licht Zeit bleibt, verschiedene Lösungsstrategien gedanklich durchzuspielen und mögliche Konsequenzen zu antizipieren. Beim grünen Licht schliesslich können die Lösungsvorschläge ausprobiert und rückblickend bewertet werden.

**Steigerung des Selbstwertgefühls:** Dieses Thema zieht sich durch alle PFAD-Lektionen hindurch. Daneben fördert insbesondere das Ritual „Kind des Tages“ ein positives, gesundes Selbstwertgefühl. Das Kind des Tages, welches für jede PFAD-Lektion neu bestimmt wird, unterstützt die LP bei der Durchführung der PFAD-Lektionen, indem es z. B. Folien auflegt, Kinder für ein Rollenspiel aussucht etc. Am Ende der Lektion erhält das Kind des Tages von den anderen Kindern positive Rückmeldungen, welche auf einer „Komplimenten-Liste“ eingetragen werden. So erfahren die SchülerInnen, dass sie einen wertvollen Beitrag zum Schulunterricht beitragen können.

**Umgang mit Freundschaft:** Im PFAD-Programm befassen sich einige Lektionen mit dem Eingehen und Führen von Freundschaftsbeziehungen. Die Kinder lernen, wie sie Freundschaften schliessen können, und welche Verhaltensweisen Freundschaften angenehm und dauerhaft machen. Die Lektionen zeigen aber auch die problematische Seiten des Zusammenlebens, wie Streit, ausgeschlossen sein, Eifersucht etc. auf, und wie man damit umgehen kann, indem man sich z. B. wieder versöhnt.

**Förderung der Ausdrucksfähigkeit:** Die Kinder lernen im Verlauf der Lektionen sich im Zusammenhang mit Gefühlen, Konfliktsituationen und Freundschaften differenziert auszudrücken. Durch die eingebaute Repetition und wiederkehrenden Lektionsabläufe sollten die Kinder in der Lage sein, die sprachlichen Muster und Inhalte zu erfassen und von ihnen zu profitieren. PFAD geht davon aus, dass sprachliche Kompetenz für den reflektierten Umgang mit Problemen und Konflikten entscheiden ist, weshalb bewusst viel sprachliche Arbeit gemacht wird mit den SchülerInnen.

Durch die Verbesserung von sozialen Kompetenzen soll die Lernmotivation- und Bereitschaft der Kinder gesteigert werden, was sich wiederum positiv auf die Lehrkraft zurückwirken soll-



te. Disziplinarprobleme im Klassenzimmer sollten zurückgehen, sodass die Lehrperson weniger unter Stress und Ermüdung leidet (Eisner et al., 2006).

#### **2.4.3 Einbettung von PFAD ins *zipps*: Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen**

Das Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen *zipps*, hat zum Ziel, bei Primarschulkindern die sozialen Kompetenzen zu fördern und eine gesunde Entwicklung zu unterstützen (Eisner & Jünger, 2005). Dies soll sowohl zur Verminderung verschiedener Formen von externalisierendem Problemverhalten wie Gewalt und Aggression, als auch von internalisierendem Problemverhalten wie Depression und Suchtverhalten dienen.

*zipps* besteht aus drei miteinander verknüpften Studien (Abbildung 3); der Studie „Wirksame Gewaltprävention und –intervention bei Kindern und Jugendlichen der Stadt Zürich“, dem „Zürcher Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen an Schulen – *z-ok*“ und dem „Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern – *z-proso*“.

Die Studie „Wirksame Gewaltprävention und –intervention bei Kindern und Jugendlichen der Stadt Zürich“, welche im Jahre 2002 durchgeführt wurde, zielte darauf ab, vorhandene Risiken und Ressourcen zu beurteilen, um die Stadtbehörden in Zusammenarbeit mit dem Forschungsteam bei der Auswahl von geeigneten Präventionsprogrammen zu unterstützen. Daraus erwuchsen die im Nachfolgenden beschriebenen zwei Projekte (Eisner & Jünger, 2005).

Das „Zürcher Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen an Schulen – *z-ok*“ führt zwei Präventionsprogramme in insgesamt 100 zufällig ausgesuchten Schulklassen der ersten und zweiten Primarstufe in der Stadt Zürich durch. Das erste Programm wurde anfangs 2005 realisiert und beinhaltet das Angebot des Elternbildungsprogramms *Triple P (Positive Parental Program)*. Das zweite Programm ist das Lehrmittel *PFAD* (in Abbildung 1 *PATH* genannt) zur Förderung von Sozialkompetenzen bei SchülerInnen, das im Schuljahr 2005/2006 bei Kindern der 2. Klasse in der Stadt Zürich angewendet wird (Eisner & Jünger, 2005).

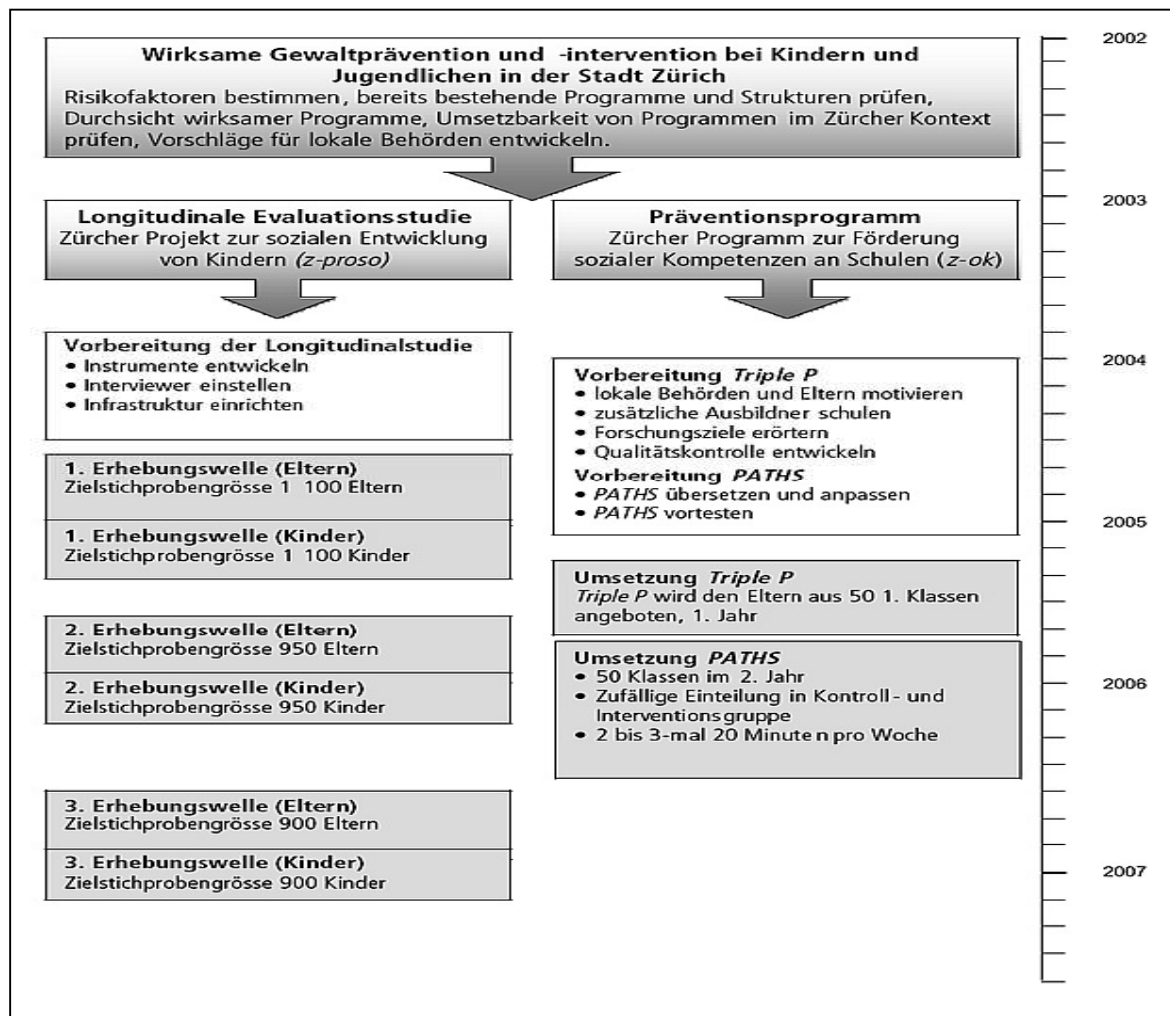


Abbildung 3: *zips*: Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen (Eisner, 2004 a, S. 2)

Insgesamt gab es vier Versuchsgruppen. In Gruppe 1 wurde den Eltern ausschliesslich *Triple P* angeboten. In Gruppe 2 erhielten die SchülerInnen nur PFAD, und in Gruppe 3 wurden die beiden Programme kombiniert angeboten. In Gruppe 4, der Kontrollgruppe, kam keines der beiden Programme zur Anwendung.

Beim „Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern – *z-proso*“ handelt es sich um eine Längsschnittstudie mit drei Erhebungswellen in jährlichen Abständen, welche die Entwicklung von rund 1000 Kindern untersucht, die bzw. deren Eltern teilweise an den oben beschriebenen Programmen teilnehmen. Auf diese Weise können zuverlässige Aussagen über die Wirksamkeit von familiären und schulischen Massnahmen zur Förderung des Sozialverhaltens von Kindern und zur Reduktion von Gewalt gewonnen werden. Die Studie beinhaltet Interviews mit den Kindern und jeweils einem Elternteil, sowie die Beurteilung durch die Lehrpersonen (Eisner & Jünger, 2005).

Die Leitung der beiden Projekte *z-ok* und *z-proso* untersteht zwei verschiedenen Institutionen. Das Projekt *z-proso* untersteht der Leitung von Dr. Manuel Eisner, Institute of Criminology, University of Cambridge und ist dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich angegliedert. *z-ok* wird von der Fachstelle für Gewaltprävention des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich (SSD), deren Leiter Roland Zurkirchen ist, geleitet. Die Vertreter beider Institutionen stehen in ständigem Austausch und führen die Projekte in enger Zusammenarbeit durch ([www.z-proso.unizh.ch](http://www.z-proso.unizh.ch)).

Die Prozessevaluation der Umsetzung von PFAD kann beiden Projekten zugeordnet werden, da sie zum einen die Implementierung des Programms PFAD überprüft (*z-ok*) und zum anderen Daten aus den Klassenbeurteilungen durch die LP (in Abbildung 3 mit Erhebungswellen der Kinder bezeichnet) mit einbezieht (*z-proso*).

#### **2.4.4 Die Umsetzung von Präventionsprogrammen**

Alle bisherigen Evaluationen von PATH und ähnlichen Programmen haben gezeigt, dass positive Wirkungen nur bei einer qualitativ hochwertigen Umsetzung und einer umfassenden Qualitäts-Sicherung erzielt werden können (Eisner et al., 2006). Auch Gottfredson et al. (2002) weisen auf die Wichtigkeit einer hohen Implementierungsqualität hin. Sie vermuten, dass die Wirksamkeit von bestehenden Programmen noch beträchtlich gesteigert werden könnte, wenn es gelänge, die Umsetzungsqualität zu optimieren.

Kam et al. (2002) betonen, dass es nicht ausreicht, ein gutes Programm bereitzustellen, sondern dass auch die Einführung eines neuen Programms bei den durchführenden Lehrpersonen und die Umsetzung selber sehr wichtig sind. Sie haben festgestellt, dass nebst einer hohen Implementierungsqualität eine gute Verankerung eines Präventionsprojekts an der gesamten Schule unabdingbar ist. Es ist wichtig, dass vom Schulhausabwart bis zum Schulpfleger alle hinter dem Projekt stehen und dieses vollumfänglich unterstützen. Für den Erfolg eines Programms ist es zudem wichtig, dass die Lehrpersonen gemeinsam mit den Forschern an den Erfolg eines Programms glauben (Meyer & Herman, 1993).

#### **2.4.5 Die Umsetzung von PFAD im Projekt *z-ok***

Um eine hochwertige Umsetzung von PFAD zu erreichen, ist es wichtig, dass das Curriculum nicht als eine Reihe von isolierten Lektionen daherkommt, sondern, dass es in den schulischen Alltag eingebettet und Teil einer Schulhaus/Klassenzimmerkultur wird (Eisner et al.,

2006). Dies ist ein längerfristiger Prozess, der entsprechend begleitet werden muss, was bei PFAD, wie nachfolgend beschrieben, gemacht wurde.

Im April 2005, vor Beginn der Implementierung des neuen Curriculums, fand eine Schulung für alle an PFAD beteiligten Lehrpersonen (LP) statt. Die *PFAD-Schulung* fand zu vier unterschiedlichen Zeitpunkten in zwei Varianten statt. Variante 1 war ein zweitägiger Kurs an zwei Daten im April 05, durchgeführt von der Leiterin des Coaching-Teams und zwei MitarbeiterInnen, sowie von Vertretern der Stadt. Variante 2 war eine halbtägige Nachschulung, welche vom Projektleiter von z-ok je einmal im Mai 05 und August 05 durchgeführt wurde.

Von den insgesamt 76 PFAD-LP nahmen 63 (82.9%) an der zweitägigen PFAD-Schulung teil und 8 LP (10.5%) an einer halbtägigen Nachschulung. 5 LP (6.6%) erhielten gar kein Training, da sie entweder krank oder verhindert waren, wobei darauf geachtet wurde, dass in jeder PFAD-Klasse mindestens eine LP am zweitägigen Training oder an der Nachschulung teilgenommen hatte. Insgesamt wurde in 21 der insgesamt 55 PFAD-Klassen im Teamteaching unterrichtet.

Dane und Schneider (1998) legen nahe, dass ein Programm nur wirksam umgesetzt werden kann, wenn bei den LP dafür ein Engagement geschaffen, und während des Jahres professionelle Unterstützung angeboten wird. Dies gewährleisteten bei der in der Arbeit evaluierten Umsetzung von PFAD fünf *Coaches*, welche von den 55 PFAD-Klassen je 5 bis 15 Klassen betreuten. Alle Coaches verfügten über eine langjährige Unterrichtserfahrung auf der Primarstufe und gute kommunikative Fähigkeiten. Im Austausch mit dem holländischen Verantwortlichen der Umsetzung von PATH erhielten die Coaches vorgängig eine Ausbildung.

Ziel des Coachings war es, die Lehrpersonen bei der Implementierung des neuen Curriculums zu beraten und zu unterstützen. Währenddem im amerikanischen Modell für die Implementierung von PATH eine engmaschigere Betreuung mit einem Klassenbesuch alle ein bis zwei Wochen durchgeführt wurde, fanden bei der Umsetzung von PFAD in der Stadt Zürich nur fünf bis sechs Besuche während des gesamten Schuljahres statt. Die ersten vier Besuche machten die Coaches zwischen den Sommer- und Weihnachtsferien 05 und die weiteren zwei im verbleibenden Schuljahr.

Um die LP und andere Interessierte am Projekt über den aktuellen Stand der Umsetzung von PFAD zu informieren, und die LP zusätzlich zu motivieren, wurde dreimal pro Schuljahr Ein *Newsletter* erstellt.

In der Mitte des Schuljahres wurde ein halbtägiges *Auffrischungsmeeting* durchgeführt, zu welchem alle PFAD-LP eingeladen wurden. Leider nahm nur etwas über ein Drittel (36.8%, n = 28) der LP daran teil, währenddem die restlichen LP waren aus unterschiedlichsten Gründen verhindert waren. Ziel dieses Treffens war es, den Austausch zu fördern und offene Fragen zu beantworten, dazu waren die beiden Projektleiter von *z-proso* und *zipps*, sowie drei von fünf Coaches anwesend.

Während der PFAD-Schulung wurde bei den LP angeregt, *Erfahrungsgruppen* für einen regelmässigen Austausch zu bilden. Die LP erhielten die Option, dass diese Treffen bei Bedarf von einem Coach begleitet werden konnten. Währenddem zu Beginn des Schuljahres wenige LP von diesem Angebot Gebrauch machten, meldeten sich nach dem ersten Halbjahr der Umsetzung mehr Interessenten für einen begleiteten Austausch beim Coaching-Team.

Zum Abschluss des Schuljahres, im Juni 2006, ist ein Schlusstreffen mit allen LP geplant.

## **2.5 Prozessevaluation**

### **2.5.1 Prozessevaluation von Präventionsprogrammen**

Muraskin (1993) betont, dass es viele Gründe gibt, eine Evaluation durchzuführen: Unter anderen, um die Effektivität eines Programms für die Teilnehmer zu determinieren, um zu dokumentieren, ob die Programmziele die Teilnehmer überhaupt erreicht haben, und um Informationen über die Durchführung zu sammeln, welche sowohl für das ausführende Personal, als auch für andere Interessierte nützlich sein können.

Die Prozessevaluation begleitet die Umsetzung eines Programms, indem sie zu mehreren Messzeitpunkten überprüft, ob sich etwas verändert hat in der Umsetzung, und ob es etwas zu verbessern gibt. So bezeichnet Muraskin (1993) die Prozessevaluation als ersten Schritt der Wirkanalyse. Sie ermöglicht dem Projektteam das Programm so zu verändern, dass die Effektivität erhöht werden kann.

Dane und Schneider (1998) warnen davor, dass Projekte, bei denen Programme entweder nicht vollständig umgesetzt werden, oder bei denen die Qualität der Umsetzung nicht kontrolliert wird, nach bisherigen Befunden kaum eine Chance hätten, tatsächlich Wirkungen zu zeigen. Diese beiden Gesichtspunkte der Umsetzung werden bei Dane und Schneider (1998) unter dem Begriff *Programmintegrität* zusammengefasst. Die Autoren betonen, dass die Überprüfung der Programmintegrität wesentlich ist für die Evaluation jeglicher programmatischer

Interventionen. Sie ist ein Mass dafür, wie genau spezifische Vorgänge entsprechend der Planung durchgeführt werden (Dane & Schneider, 1998).

In ihrer Literaturübersicht zur Prozessevaluation, sind Dane und Schneider (1998) auf fünf Aspekte der Programmintegrität gestossen. Sie halten fest, dass in den verschiedenen untersuchten Studien kein Konsens besteht bezüglich der Zusammensetzung der Programmintegrität, was die Interpretation und den Vergleich erheblich erschwert. Nachfolgend sind jene fünf Aspekte von Programmintegrität aufgelistet, welche gemäss Dane und Schneider (1998) in der Literatur zu finden sind. Wie häufig die einzelnen Aspekte in den untersuchten Studien evaluiert wurden, geben die Prozentzahlen in Klammern an.

1. Umsetzungsquantität (Anzahl, Länge, Häufigkeit des Programms) (54%)
2. Programmtreue (46%)
3. Implementierungsqualität (quality of delivery, 28%)
4. Reaktion der ProgrammteilnehmerInnen (8%)
5. Abgrenzung des Präventionsprogrammes zu anderen Programmen (program differentiation, 26%)

Obwohl sich die meisten Studien nur auf einen oder zwei Aspekte der Programmintegrität konzentrierten, ist jeder der fünf Genannten wichtig für die Umsetzungsqualität eines Programms (Dane & Schneider, 1998). Ein Defizit in einem dieser Punkte kann die Wirkung eines Programms vermindern oder die Interpretation der Ergebnisse irreleiten. Forscher erhalten ein umfassenderes Bild über die Qualität der Umsetzung eines Programms, wenn sie alle aufgeführten Faktoren überprüfen.

Lösel und Beelmann (2003) merken an, dass währenddem im amerikanischen Sprachraum schon mehrfach intensive Bemühungen unternommen wurden, die Qualität der Evaluation von Präventionsprogrammen zu bewerten, diesbezüglich im deutschsprachigen Raum noch eine grosse Lücke besteht.

### **2.5.2 Prozessevaluation der Umsetzung von PFAD**

Die Prozessevaluation von PFAD erstreckt sich über mehrere Erhebungszeitpunkte. So werden die LP im Zeitraum der vorliegenden Studie dreimal schriftlich zu PFAD befragt, und die Umsetzungsqualität wird während vier Klassenbesuche der Coaches beobachtet.

Die Prozessevaluation von PFAD, welche in der vorliegenden Studie zur Anwendung kommt, orientiert sich an vier der fünf Aspekte der Programmintegrität, welche Dane und Schneider

(1998) empfohlen wurden (vergleiche Kapitel 2.5.1). Der Punkt *Abgrenzung des Präventionsprogramms zu anderen Programmen (program differentiation)* wird hier nicht berücksichtigt, da es mehr Sinn macht, diesen erst am Ende der Umsetzung von PFAD zu evaluieren.

Die vier Aspekten der *Programmintegrität* wurden gemeinsam mit anderen Faktoren in ein Arbeitsmodell integriert (Abbildung 4). Dieses beinhaltet die *Umsetzungsquantität*, die *Umsetzungsqualität* aufgeteilt in *Programmtreue* und *Implementierungsqualität*, sowie die *Reaktion der ProgrammteilnehmerInnen*, hier gemessen mit dem *Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen*. Die *Programmtreue* ist ein Mass dafür, wie genau sich die LP an das vorgegebene Curriculum halten, und wie gut sie die PFAD-Konzepte unterrichten. Die *Implementierungsqualität* wiederum setzt sich zusammen aus der *Klassenführung* der LP und ihrem *Umgang mit Störungen*.

Die *Umsetzungsqualität* steht vermutlich mit der *Reaktion der ProgrammteilnehmerInnen*, im vorliegenden Fall den SchülerInnen, in einer Wechselwirkung, was mit Fragen nach dem *Motivations- und Störungslevel* der SchülerInnen erhoben wird.

Diesbezüglich interessiert, ob es einen Unterschied gibt in der Umsetzungsqualität bezüglich des *Klassentyps*, also zwischen *Regel- und Kleinklassen*, da Kleinklassen vermehrt aus SchülerInnen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten zusammengesetzt sind. Zudem hatten die LP von Kleinklassen an der PFAD-Schulung mehrfach Bedenken geäußert, ob sich das Programm für ihre SchülerInnen überhaupt eignet.

Eine weitere Fragestellung, welche sich mit den SchülerInnen befasst, untersuchte den Unterschied in der *Umsetzungsqualität und -quantität* in den sieben *Schulkreisen*, welche anhand des *Sozialen Status Index (SSI)* nach Eisner (2004 b) in 3 Kategorien aufgeteilt wurden.

Ein tiefer Wert in diesem Index bedeutet, dass ein hoher Anteil der Bevölkerung in diesem Schulkreis nur über die obligatorische Schulbildung als höchster Bildungsabschluss verfügt, mit einer geringen durchschnittlichen Wohnfläche pro Person auskommt, in unqualifizierten Berufen tätig ist und der ausländischen Wohnbevölkerung angehört. Vergleiche mit Daten der kantonalen Zürcher Jugendbefragung aus dem Jahr 1999 hatten gezeigt, dass sowohl für die allgemeine Jugendgewalt, wie für die Gewalt an der Schule, benachteiligte Stadtteile höhere Werte aufwiesen (Eisner, Ribeaud & Bittel, 2006).

Zusätzlich wurde das Modell mit weiteren, in der Literatur empfohlenen, Aspekten, wie die Auswirkung der Schulung und des Coachings ergänzt (Dane & Schneider, 1998; Greenberg, Kusché, Mihalic, 2002).

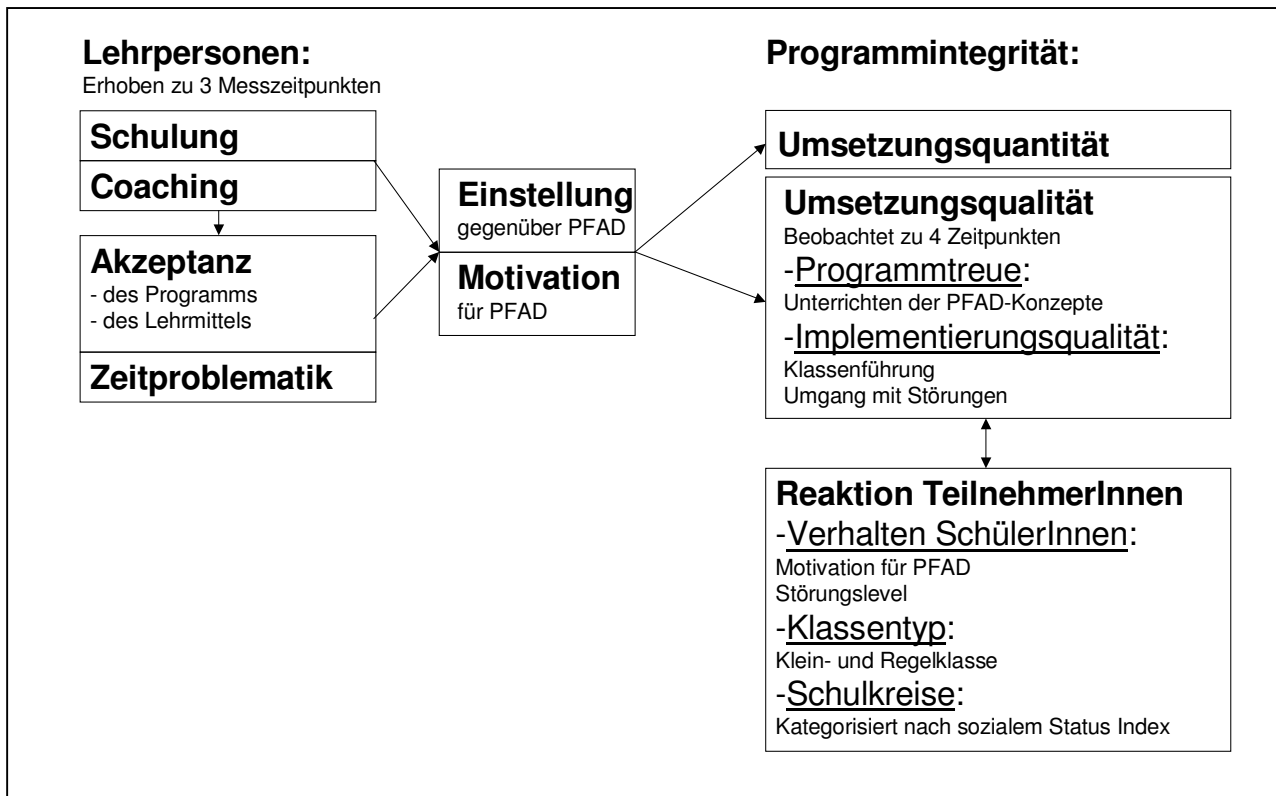


Abbildung 4: Arbeitsmodell der Prozessevaluation der Umsetzung von PFAD

Im Arbeitsmodell wird die Erkenntnis zum Ausdruck gebracht, dass eine gute Schulung, im vorliegenden Fall die *PFAD-Schulung*, die *Einstellung* und *Motivation der Lehrpersonen* (LP), sowie deren *Akzeptanz des Programms* und *des Lehrmittels* positiv beeinflusst (Dane & Schneider, 1998; Greenberg et al., 2002). Den gleichen Effekt erhofft man sich vom *Coaching*, mit welchem die LP in der Umsetzung des neuen *Lehrmittels* und *Programms* unterstützt werden.

Während der *PFAD-Schulung* war der zusätzliche Zeitaufwand immer wieder ein Thema bei den LP, da nebst PFAD die Einführung von Frühenglisch und Computer-gestütztem Unterricht auf die LP zukam. Diese schienen zwar dem neuen Lehrmittel gegenüber tendenziell positiv eingestellt zu sein, äusserten sich jedoch kritisch bezüglich der zeitlichen Durchführbarkeit. Diesem Umstand wird im Arbeitsmodell mit der Variable *Zeitproblematik* Rechnung getragen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, wenn es durch die *PFAD-Schulung* gelingt, bei den LP eine hohe *Akzeptanz von PFAD* und des dazugehörigen *Lehrmittels* zu erreichen, die LP dadurch *motiviert* sind, PFAD umzusetzen und eine *positive Einstellung* gegenüber dem ganzen Programm haben, sollte sich dies positiv auf die *Umsetzungsqualität und -quantität*,



spricht *Programmintegrität* auswirken. Im Gegensatz dazu dürfte sich die *Zeitproblematik* eher negativ auf die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD auswirken. Es wird von einer Wechselwirkung der *Umsetzungsqualität* und der *Reaktion der ProgrammteilnehmerInnen* ausgegangen. Während der ganzen Umsetzung von PFAD werden die LP von den *PFAD-Coaches* begleitet und unterstützt, was sich wiederum positiv auf die Einstellung und Motivation und somit auch auf die gesamte *Programmintegrität* auswirken sollte.

### 3. Fragestellung und Hypothesen

Nachdem im zweiten Kapitel der theoretische Hintergrund dieser Arbeit erörtert wurde, sollen nun die Fragestellungen und Hypothesen, welche dieser Studie zugrunde liegen, detailliert vorgestellt werden.

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der Prozessevaluation der Umsetzung von PFAD. Dazu werden Einstellung und Motivation gegenüber PFAD, sowie die Umsetzungsquantität und –qualität, sprich Programmintegrität, genauer betrachtet.

Es soll geprüft werden, welche Variablen mit der Einstellung und Motivation, sowie mit der Umsetzungsquantität und –qualität zusammenhängen und welche Variablen diese beeinflussen. Zudem wird ausgewertet, ob sich die Einstellung und Motivation gegenüber PFAD, sowie die Umsetzungsqualität in den ersten vier Monaten der Anwendung verändert.

In Kapitel 3.1 werden zunächst jene Fragen aufgeführt, welche deskriptiv beantwortet werden und in Kapitel 3.2 jene Fragestellungen, zu welchen Hypothesen bestehen.

#### 3.1 Deskriptive Fragestellungen

1. *Wie sind Interesse, Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD ausgeprägt, und wie verändern sich diese über die Zeit?*
2. *Wie sind die weiteren Variablen, welche bei den LP über die 3 Messzeitpunkte (MZP) erhoben wurden, ausgeprägt (Meinung zur Gewaltprävention an der Schule und zur Zeitproblematik, Zufriedenheit mit der Schulung und dem Coaching, Akzeptanz des Programms und des Lehrmittels, Beurteilung der SchülerInnen und der eigenen Konzepttreue)?*
3. *Wie häufig wird PFAD unterrichtet?*
4. *Mit welcher Umsetzungsqualität wird PFAD unterrichtet, und wie verändert sich diese über die Zeit?*
5. *Gibt es Unterschiede bezüglich Regel- und Kleinklassen in der Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD, der Umsetzungsquantität sowie –qualität und deren Veränderungen?*
6. *Gibt es Unterschiede bezüglich der verschiedenen Schulkreise kategorisiert nach sozialem Status Index (SSI) in der Einstellung und Motivation, der Umsetzungsquantität sowie –qualität und deren Veränderungen?*

## 3.2 Fragestellungen mit Hypothesen

7. *Was beeinflusst das Interesse, die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD?*

### **Interesse an PFAD zum MZP 1: Vor der PFAD-Schulung**

**H 1:** Je eher eine LP findet, dass es bereits genug Gewaltprävention am Schulhaus gibt, desto weniger ist sie am neuen Programm PFAD interessiert.

### **Einstellung und Motivation zum MZP 2: Nach der PFAD-Schulung, vor Beginn der Umsetzung**

**H 2:** Je positiver eine LP die PFAD-Schulung erlebt hat, desto besser sind ihre Einstellung und Motivation gegenüber PFAD.

**H 3:** Je grösser die Befürchtungen einer LP nach der Schulung sind, dass PFAD zuviel Zeit beanspruchen wird, desto negativer sind ihre Einstellung und Motivation gegenüber PFAD.

**H 4:** Je besser nach der Schulung die Akzeptanz einer LP für die Ziele und Grundideen des Programms und das Lehrmittels ist, desto besser sind ihre Einstellung und Motivation gegenüber PFAD.

### **Einstellung und Motivation zum MZP 3: Während der Umsetzung von PFAD**

**H 5:** Je besser eine LP das PFAD-Coaching erlebt, desto positiver sind ihre Einstellung und Motivation gegenüber PFAD.

**H 6:** Als je schwerwiegender eine Lehrperson die Zeitproblematik während der Umsetzung von PFAD empfindet, desto negativer sind ihre Einstellung und Motivation gegenüber PFAD.

**H 7:** Je besser eine LP die Ziele und Grundideen des Programms und das Lehrmittels der Umsetzung akzeptiert, desto besser ist ihre Einstellung und Motivation gegenüber PFAD.

8. *Lassen sich Variablen finden, welche die Quantität der Umsetzung beeinflussen?*

**Einfluss auf die Umsetzungsquantität von der Variable zur Zeitproblematik, erhoben zum MZP 2: Nach der PFAD-Schulung, vor Beginn der Umsetzung**

**H 8:** Je grösser die Befürchtungen einer LP nach der Schulung sind, dass PFAD zuviel Zeit beanspruchen wird, desto weniger unterrichtet sie es.

**Einfluss auf die Umsetzungsquantität von Variablen erhoben zum MZP 3: Während der Umsetzung von PFAD**

**H 9:** Je mehr eine LP während der Umsetzung findet, dass PFAD zuviel Zeit in der Vorbereitung oder beim Unterrichten in Anspruch nimmt, desto weniger unterrichtet sie es.

**H 10:** Je besser die Einstellung und Motivation einer LP während der Umsetzung gegenüber PFAD sind, desto häufiger unterrichtet sie es.

9. *Lassen sich Variablen finden, welche die Umsetzungsqualität beeinflussen?*

**Einflüsse auf die Umsetzungsqualität von Variablen erhoben zum MZP 2: Nach der PFAD-Schulung, vor Beginn der Umsetzung**

**H 11:** Je besser die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD nach Schulung sind, desto besser ist die Umsetzungsqualität.

**H 12:** Je besser eine LP die Ziele und Grundideen des Programms nach der PFAD-Schulung akzeptiert, desto besser ist ihre Programmtreue.

**Zusammenhänge der Umsetzungsqualität mit Variablen erhoben zum MZP 3: Während der Umsetzung von PFAD**

Da die Einstellung und Motivation zum MZP 3 teilweise vor und teilweise nach der 4. Unterrichtsbeobachtung gemessen wurden, wird hier nicht mehr, wie bei H 11, eine gerichtete Hypothese untersucht, sondern eine ungerichtete Zusammenhangshypothese überprüft.

**H 13:** Die Einstellung und Motivation gegenüber PFAD während der Anwendung hängen positiv zusammen mit der Umsetzungsqualität.

Bei der Umsetzung von PFAD wird von einer stetigen Wechselwirkung mit dem Verhalten der SchülerInnen ausgegangen. Deshalb werden hier ebenfalls ungerichtete Zusammenhangshypothesen überprüft.

**H 14:** Der Motivationslevel der SchülerInnen für PFAD und die Umsetzungsqualität hängen positiv zusammen.

**H 15:** Der Störungslevel der SchülerInnen während der PFAD-Lektionen und die Umsetzungsqualität hängen negativ zusammen.

*10. Welche Variablen beeinflussen die Veränderung der Einstellung und Motivation gegenüber PFAD sowie der Umsetzungsqualität über die verschiedenen Messzeitpunkte?*

**H 16:** Je besser eine LP das PFAD-Coaching erlebt, desto positiver verändern sich die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD.

**H 17:** Je mehr sich die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD verbessern, desto besser wird die Umsetzungsqualität.

## 4. Methode

### 4.1 Datenerhebung

Um den Umsetzungsprozess von PFAD zu evaluieren, wurden verschiedene Erhebungszeitpunkte miteinander verknüpft. Abbildung 5 zeigt eine Übersicht jener Zeitpunkte, welche im Erhebungszeitraum der vorliegenden Arbeit liegen, d.h. von Januar 05 bis Februar 06. Die Prozessevaluation wurde nach dem letztgenannten Zeitpunkt in einem ähnlichen Rahmen weitergeführt.

Der Forschungsplan sah drei Befragungswellen der LP (MZP 1-3) vor, welche im Januar, Juni und Dezember 2005 durchgeführt wurden. Bei der ersten Erhebung im Januar hatten die LP erst ein paar allgemeine Informationen über das Projekt *zipps* und PFAD erhalten und wussten noch nicht genau, wie das Lehrmittel aufgebaut war.

Im Frühling 2005 erhielten die LP eine Schulung zum neuen Lehrmittel PFAD und nach den Sommerferien starteten die LP mit der Umsetzung des neuen Curriculums. Diese wurde begleitet von fünf PFAD-Coaches, welche während der vier Klassenbesuche gleichzeitig Unterrichtsbeobachtungen machten.

In der Halbzeit der Umsetzung von PFAD fand ein Auffrischungsmeeting statt, zu welchem alle LP eingeladen wurden.

Abbildung 5 fasst den zeitlichen Ablauf der vorgestellten Schritte schematisch zusammen, und das folgende Kapitel 4.2 dient der detaillierten Beschreibung der einzelnen Schritte, mit den dazugehörigen Erhebungsinstrumenten.

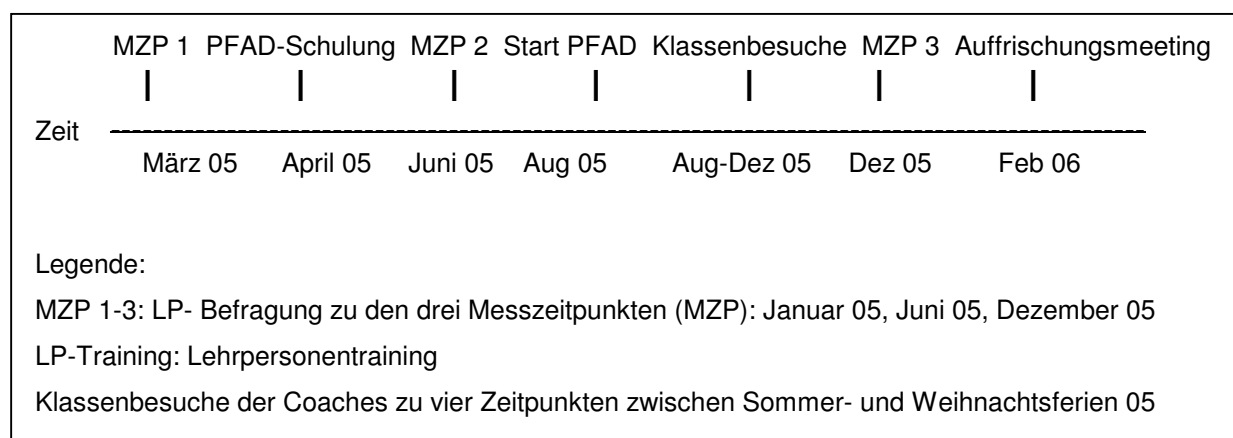


Abbildung 5: Zeitlicher Ablauf der Prozessevaluation der Umsetzung von PFAD

Für die Prozessevaluation von PFAD wurden zwei unterschiedliche Datenerhebungsverfahren gewählt. Zum einen wurden die LP dreimal schriftlich befragt, und zum anderen machten die PFAD-Coaches während ihrer vier Besuche Unterrichtsbeobachtungen. Somit standen für die Prozessevaluation Selbst- und Fremdbeobachtungsdaten zur Verfügung. Alle nachfolgend erwähnten Instrumente befinden sich im Anhang.

#### **4.1.1 Lehrpersonenbefragung**

Die LP wurden zweimal pro Schuljahr im Rahmen von Klassenbeurteilungen schriftlich befragt, wobei die vorliegende Prozessevaluation die Daten von 3 Messzeitpunkten mit einbezieht. Die erste Beurteilung (MZIP 1) fand statt, als die LP noch nichts Genaueres über PFAD wussten, die zweite (MZIP 2) nach der Schulung und vor der Umsetzung von PFAD, und die dritte (MZIP 3), während der PFAD-Umsetzung.

Die Klassenbeurteilungsbogen bestanden aus drei Teilen. Teil A beinhaltete Fragen zum Sozialverhalten jedes einzelnen Schülers und Teil B allgemeine Fragen zur Beurteilung der Klasse und der Schule und Teil C) Fragen zur Studie und zur Einstellung, Akzeptanz und Motivation gegenüber dem Projekt. In die in dieser Arbeit behandelte Prozessevaluation von PFAD flossen nur Fragen aus Teil C ein, währenddem die Fragen aus Teil A und B für die Wirkanalyse verwendet wurden. Die Fragen wurden auf einer Skala mit fünf Ausprägungen von 'trifft gar nicht zu' bis 'trifft völlig zu' erhoben.

Nachfolgend wird eine Übersicht der Fragen aus Teil C gegeben, wobei der genaue Wortlaut im Anhang nachgelesen werden kann. Tabelle 3 gibt eine Übersicht, welche Fragen zu welchem MZIP erhoben wurden.

#### **MZIP 1, März 2005: Vor der PFAD-Schulung**

Diese erste Erhebung wird als Nullmessung betrachtet, da die LP zu diesem Zeitpunkt noch nicht viele Infos über PFAD erhalten hatten. Sie gab ein Stimmungsbild darüber ab, wie die LP zu Beginn des Projektes gegenüber *zipps* und PFAD eingestellt waren.

Es wurden sechs Fragen zum Projekt *zipps* allgemein, zu Sozialkompetenzen, Gewaltprävention und zum Interesse an PFAD gestellt.

Für jede der 53 Klassen, welche an der Prozessevaluation der PFAD-Studie beteiligt waren, wurde der Klassenbeurteilungsbogen von einer LP beantwortet, was einer Rücklaufquote von 100% entspricht.

## MZP 2, Juli 2005: Nach der PFAD-Schulung, vor Beginn der Umsetzung

Zu diesem Zeitpunkt hatten die LP im Normalfall eine zweitägige PFAD-Schulung oder eine halbtägige Nachschulung absolviert.

Es wurde eine Frage zur Zufriedenheit mit der PFAD-Schulung gestellt und sechs weitere Fragen dazu, wie die LP gegenüber PFAD und dem Lehrmittel eingestellt waren, ob sie motiviert waren PFAD im kommenden Jahr zu unterrichten, und ob sie befürchteten, dass das neue Programm zuviel Zeit in Anspruch nehmen könnte.

Von den 53 in der Prozessevaluation von PFAD untersuchten Klassen wurde der Klassenbeurteilungsbogen von 48 LP beantwortet, was eine Rücklaufquote von 90.6% bedeutet.

Tabelle 3: Inhalte der Fragen aus den drei Klassenbeurteilungsbogen (KB)

	KB 1	MZP 2	KB3
Fragen zum Projekt <i>zippis</i>	X		
Frage, ob im Schulhaus bereits genug getan wird im Bereich Gewaltprävention	X		
Frage, ob soziale Kompetenzen zu Hause oder an der Schule gelernt werden sollen	X		
Frage, ob die LP interessiert ist, mehr über das Projekt PFAD zu erfahren	X		
Fragen, ob die zeitlichen Belastung zu stark sein könnte	X	X	
Frage zur Zufriedenheit mit der PFAD-Schulung		X	
Frage zur Zielsetzung von PFAD		X	X
Frage zum Lehrmittel PFAD		X	X
Frage zur Motivation PFAD umzusetzen		X	X
Frage, ob die LP PFAD überflüssig findet		X	X
Frage, ob die LP PFAD gegenüber positiv eingestellt ist		X	X
Fragen zum PFAD-Coaching			X
Fragen ob PFAD zuviel Zeit des Unterrichts/bei der Vorbereitung in Anspruch nimmt			X
Fragen zum Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen			X
Frage zur Konzepttreue der LP			X
Frage zur durchschnittlichen Menge PFAD, welche die LP pro Woche unterrichtet			X



### **MZP 3, Dezember 2005, während der Umsetzung von PFAD**

Zu diesem Zeitpunkt hatten alle Lehrpersonen mit dem Unterrichten der PFAD-Lektionen begonnen und drei bis vier Besuche der Coaches erhalten.

Insgesamt beantworteten die LP in dieser Erhebungswelle 13 Fragen zu PFAD. Es wurden mehrheitlich die Fragen des MZP 2 wiederholt, mit dem Unterschied, dass nun nicht mehr nach der PFAD-Schulung, sondern nach dem PFAD-Coaching gefragt wurde. Die Komponente Zeit wurde erneut abgefragt, nun aufgeteilt in zwei Fragen, ob die Vorbereitung oder das Unterrichten von PFAD zuviel Zeit in Anspruch nehmen. Zusätzlich wurden die LP gebeten anzugeben, wie viele Male und wie lange sie im Durchschnitt pro Woche PFAD unterrichteten, wie genau sie den Vorschlägen und Ideen des Lehrmittels folgten, und wie motiviert oder störend sie die SchülerInnen während der PFAD-Lektionen erlebten.

Nur gerade eine LP hatte den Klassenbeurteilungsbogen zum Zeitpunkt der Evaluation noch nicht zurückgeschickt, was einer Rücklaufquote von 98.1% entspricht.

#### **4.1.2 Erfassung der Quantität der gehaltenen PFAD-Lektionen**

##### **Quantität anhand des Lektionenbogens**

Die LP wurden gebeten, auf einem Formular jedes Datum zu erfassen, an welchem sie PFAD-Lektionen unterrichteten. Dazu erhielten sie einen Lektionenbogen, auf dem der Titel aller 60 im Lehrmittel enthaltenen Lektionen vorgedruckt war (siehe Anhang). Zusätzlich bestand für die LP die Möglichkeit, Bemerkungen zur jeweiligen Lektion zu notieren. Die Anzahl der gehaltenen Lektionen wurde vor den Herbstferien ausgezählt und zusammen mit der höchsten erreichten Lektion festgehalten.

##### **Quantität anhand der MZP 3, Dezember 05**

Da die LP im Lektionenbogen nur das Datum, aber nicht die genaue Dauer der jeweiligen PFAD-Lektion angeben mussten, wurden sie im Klassenbeurteilungsbogen 3, im Dezember 05 gefragt, wie häufig und wie lange sie im Durchschnitt pro Woche PFAD unterrichteten. Aus diesen Angaben wurde berechnet, wie viele Minuten PFAD pro Woche eine LP im Durchschnitt unterrichtete.

### 4.1.3 Rating der PFAD-Lektionen durch die Coaches

Von den Sommerferien 05 bis zu den Sportferien 06 erhielt jede Klasse vier Besuche von einem PFAD-Coach. Jeder Klassenbesuch wurde von den Coaches anhand eines Beobachtungsbogens bewertet. Zu Beginn der Besuche wurden die LP gebeten, eine schriftliche Einwilligung für das Rating zu geben, was bis auf zwei LP alle taten.

Zur Erhebung der Beobachtung wurde das Instrument „PATH Coordinator Manual for Monthly PATH Report“ (Domitrovich, 2005) aus dem Englischen übersetzt und angepasst. Die englische Version des Beobachtungsbogens, welche zurzeit bei der Umsetzung von PATH in Harrisburg, Pennsylvania zur Anwendung kommt, wurde dem *z-proso* Team freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Die ursprünglich acht Beobachtungsdimensionen wurden auf sechs reduziert und in drei Unterkategorien aufgeteilt (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Beobachtungsdimensionen für die Klassenbesuche der Coaches

Einschätzung der SchülerInnen:	
1. Motivationslevel und Engagement der SchülerInnen	
2. Grad der Störungen während der PFAD-Lektionen	
Einschätzung der Lehrperson:	
3. <i>Beurteilung der Klassenführung</i>	Umsetzungs- qualität
4. <i>Umgang mit Störungen</i>	
Umgang mit PFAD und dem Coaching:	
5. <i>Unterrichten der PFAD-Konzepte</i>	
6. Die Offenheit der Lehrperson gegenüber dem Coaching	

Die Beobachtungsdimensionen wurden auf einer Skala mit folgenden sieben Ausprägungen geratet: 1 / 1.5 / 2 / 2.5 / 3 / 3.5 / 4. Die Bedeutung der Hauptstufen wurde ausformuliert und den Coaches in einem Begleitmanual mitgeliefert (siehe Anhang).

Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Daten wurde prinzipiell Wert auf eine gute Interrater-Reliabilität gelegt. Zu diesem Zweck wurde vor Beginn der Klassenbesuche mit den fünf PFAD-Coaches eine Versuchsschätzung durchgeführt. Dabei wurden einzelne Unterrichtssequenzen auf DVD angeschaut und individuell bewertet. Anschliessend wurden die Ergebnisse verglichen und diskutiert. De Facto konnte diese Übung nur sehr oberflächlich durchgeführt werden, da das Ratinginstrument erst relativ spät fertig gestellt worden war. Vermutlich wirkte sich dies auch auf die Interrater-Reliabilität aus.

Zur Bestimmung der Umsetzungsqualität wurden aus den sechs Rating-Variablen jene drei ausgewählt, welche diese gemäss Theorie (siehe Kapitel 2.5) messen. Es sind dies die Variablen *Unterrichten der PFAD-Konzepte* für Programmtreue und die beiden Variablen *Klassenführung* und *Umgang mit Störungen* für die Implementierungsqualität.

## 4.3 Grundgesamtheit

### 4.3.1 Grundgesamtheit der z-proso-Studie

Die folgenden Angaben beziehen sich auf Angaben im Newsletter Nr. 2, Dezember 2004 von *z-proso* und des *Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich* (Eisner & Ribeaud, 2004).

Die Grundgesamtheit der *z-proso*-Studie bilden die 116 ersten Klassen vom Jahr 2005 der Stadt Zürich. Diese teilen sich auf 89 Primarschulhäuser in sieben Schulkreisen auf. In jedem Schulkreis wurde zunächst die Hälfte der Schulen einer Gruppe „grosse Schulen“ und die andere Hälfte einer Gruppe „kleine Schulen“ zugeteilt. Aus jeder dieser Gruppen wurden vier Schulen zufällig bestimmt. Innerhalb der so gebildeten Vierergruppen wurde jede Schule zufällig einer der vier Versuchsbedingungen (Kontrollgruppe, Triple P, PFAD und Kombination der beiden Programme) zugewiesen. So entstanden vierzehn strukturell vergleichbare Vierergruppen mit Schulen von ähnlicher Grösse. Dabei sind 56 der 89 Primarschulen enthalten, nämlich eine Vierergruppe grosser und eine Viergruppe kleiner Schulen pro Schulkreis, ausser im wohlhabendsten Schulkreis, wo nur eine Vierergruppe mit grossen Schulen gebildet wurde. Die vier Tagesschulen der Stadt Zürich bildeten eine weitere Vierergruppe. Die Überrepräsentation von Kindern aus sozial benachteiligten Schulkreisen ergibt sich daraus, dass die zwei am meisten benachteiligten Schulkreise auch die kleinsten sind, und im wohlhabendsten Schulkreis lediglich eine Vierergruppe formiert wurde.

Die 55 Klassen, in welchen PFAD mit oder ohne *Triple P*-Kurs für die Eltern unterrichtet wird, umfassen insgesamt ca. 975 SchülerInnen und werden von 76 Lehrpersonen und in 21 Klassen im Teamteaching unterrichtet. Die insgesamt 55 PFAD-Klassen, welche die Grundgesamtheit der Prozessevaluation von PFAD darstellen, bestehen aus 41 Regelklassen und 14 Kleinklassen.

Zudem verteilen sich die PFAD-Klassen relativ gleichmässig auf die drei nach SSI kategorisierten Gruppen der Schulkreise (siehe Kapitel 4.4). So umfasst die Kategorie eins 18 Klassen, die Kategorie zwei 17 Klassen und die Kategorie drei 20 Klassen.

#### **4.3.2 Untersuchungseinheit der Prozessevaluation von PFAD**

Von den insgesamt 76 Lehrpersonen, welche PFAD unterrichteten, willigten 74 LP ein (97.4%), dass die Beobachtungen der Coaches während der Klassenbesuche in die Prozessevaluation einfließen dürfen. Nur zwei LP (2.6%) wünschten keine Datenerhebung für die Prozessevaluation, womit die Untersuchungseinheit der Prozessevaluation von PFAD noch 53 Klassen enthält. Einer dieser beiden LP unterrichtete eine Regelklasse und eine LP eine Kleinklasse, wodurch 40 Regelklassen (75.5%) und 13 Kleinklassen (24.5%) in der Stichprobe der Prozessevaluation verblieben. Diese beiden Klassen fielen aus den Kategorien eins und zwei der Schulkreise weg, womit die Kategorie eins noch 17 Klassen, die Kategorie zwei 16 Klassen und die Kategorie drei zwanzig Klassen enthielten. Insgesamt flossen die Daten von 53 PFAD-Klassen mit ca. 942 SchülerInnen in die Prozessevaluation ein.

## 4.4 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS Version 13.

Zur Überprüfung der Datenstruktur wurden einige Items der Klassenbeurteilungsbogen anhand von Faktorenanalysen überprüft und zum Teil zu einem Summenmittelwert zusammengefasst. Dazu wurde jeweils der Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha berechnet.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Korrelationen und Regressionsanalysen gerechnet.

Da die Variable Umsetzungsquantität eine dreigipflige Verteilung aufwies, wurden Zusammenhänge damit in Kreuztabellen berechnet und anhand von  $\chi^2$ -Tests geprüft.

Um festzustellen, ob sich die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD, die Umsetzungsquantität oder –qualität unterschieden bezüglich des Klassentyps (Regel- und Kleinklasse) oder der Schulkreise kategorisiert nach SSI, wurden univariate Varianzanalysen gerechnet.

Das Signifikanzniveau für korrelative Zusammenhänge ist wie folgt festgelegt: Ein Wert gilt als hoch signifikant (\*\*), falls seine Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 1% ist und als signifikant (\*), falls sie kleiner als 5% ist. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um eine vergleichsweise kleine Stichprobe handelt, wurden auch marginal signifikante Zusammenhänge bis 10% beachtet.

## 5. Ergebnisse

Der Ergebnisteil ist entsprechend dem Kapitel 3 (Fragestellung und Hypothesen) nach den drei Schwerpunkten der Evaluation gegliedert:

5.1 Interesse, Einstellung und Motivation gegenüber PFAD, sowie weitere Items erhoben zu den MZP 1 bis 3

5.2 Umsetzungsquantität

5.3 Umsetzungsqualität

Die Unterkapitel sind wie folgt unterteilt: Im Teil 1 wird jeweils auf den deskriptiven Teil der Fragestellung eingegangen. Im zweiten Teil wird die Datenstruktur der behandelten Variablen aufgezeigt, um im 3. Teil jedes Kapitels die Hypothesen zu prüfen. Am Ende der Kapitel „Einstellung und Motivation“ gegenüber PFAD und „Umsetzungsqualität“ wird jeweils auf die Veränderungen dieser Variablen über die Zeit eingegangen.

Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Anzahl gültiger Antworten, auch bei den Items der Klassenbeurteilungen 1 bis 3, wo die Rücklaufquoten der drei Befragungswellen unterschiedlich waren. Prozentangaben zu fehlenden Werten werden nicht speziell aufgeführt und können zusammen mit der detaillierten Auflistung der Werte im Tabellenanhang eingesehen werden.

### 5.1 Interesse, Einstellung und Motivation gegenüber PFAD, sowie weitere Items erhoben zu den MZP 1 bis 3

#### 5.1.1 Häufigkeitsverteilungen

Zunächst wird die Häufigkeitsverteilung der Items Interesse an PFAD, sowie Einstellung und Motivation gegenüber PFAD aufgezeigt, um im Anschluss auf die weiteren Items einzugehen.

##### Interesse an PFAD, MZP 1

Zum MZP 1, vor der PFAD-Schulung, stimmen die LP der Frage, ob sie daran interessiert sind, mehr über PFAD und die vorgesehenen Lektionen zu erfahren, mehrheitlich zu. Insgesamt 23 LP (45.1%) beantworteten diese Frage mit ‚trifft etwas zu‘ und 11 LP (21.6%) mit ‚trifft völlig zu‘. 9 LP (17.6%) waren sich etwas unschlüssig und antworteten mit ‚teils, teils‘.

Nur gerade 2 LP (3.9%) fanden, dass dies eher nicht und 6 LP (11.8%), dass dies gar nicht zutrifft.

### **Fragen zur Einstellung gegenüber PFAD (MZP 2 und 3)**

Gefragt nach der Einstellung der LP gegenüber PFAD zum MZP 2, nach der PFAD-Schulung und vor der Umsetzung, zeigte sich, dass die Mehrheit der LP gegenüber PFAD positiv eingestellt war. Auf 22 LP (47.8%) traf dies völlig und auf 18 LP (39.1%) etwas zu. 5 LP (10.9) gaben ‚teils, teils‘ an, und nur gerade eine LP (2.2%), dass sie PFAD gegenüber eher nicht positiv eingestellt ist.

Zum MZP 3, während der Umsetzung von PFAD waren noch praktisch gleich viele LP PFAD gegenüber positiv eingestellt. So beantworteten etwas mehr LP (53.8%, n = 28) die Frage mit ‚trifft völlig zu‘ und dafür etwas weniger LP (34.7%, n = 18) mit ‚trifft etwas zu‘. 3 LP (5.8%) antworten mit ‚teils, teils‘. Der Anteil negativ eingestellter LP ist leicht gestiegen, so beantworteten 2 LP die Frage mit ‚trifft eher nicht zu‘ (3.8%) und 1 LP mit ‚trifft gar nicht zu‘ (1.9%).

### **Fragen zur Motivation für die Umsetzung von PFAD (MZP 2 und 3)**

Zum MZP 2, nach der PFAD-Schulung, freute sich knapp die Mehrheit der LP darauf, die PFAD-Lektionen im kommenden Jahr umzusetzen. 12 LP (26.1%) gaben an, dass dies völlig zutrifft und 17 LP (37%), dass dies etwas zutrifft. Zusätzlich gaben noch 12 LP (26.1%) an, dass dies teils, teils zutrifft. Nur fünf LP (10.9%) antworteten, dass dies eher nicht zutrifft, und keine LP, dass dies gar nicht zutrifft.

Zum MZP 3, während der Umsetzung von PFAD, gaben die meisten LP an, dass sie motiviert waren PFAD zu unterrichten. 22 LP (42.3%) gaben an, dass dies völlig zutrifft, 14 LP (26.9%), dass dies etwas zutrifft und 13 LP (25%) dass dies teils, teils zutrifft. Nur gerade eine LP (1.9%) gab an, dass dies eher nicht und 2 LP (3.8%), dass dies gar nicht zutrifft. Nach Beginn der Umsetzung von PFAD hatte sich die Motivation sogar noch verbessert (vergleiche Abbildung 5), dies verhielt sich ähnlich wie bei der Einstellung, wobei auch hier eine kleine Minderheit überhaupt nicht motiviert war während der Umsetzung von PFAD.

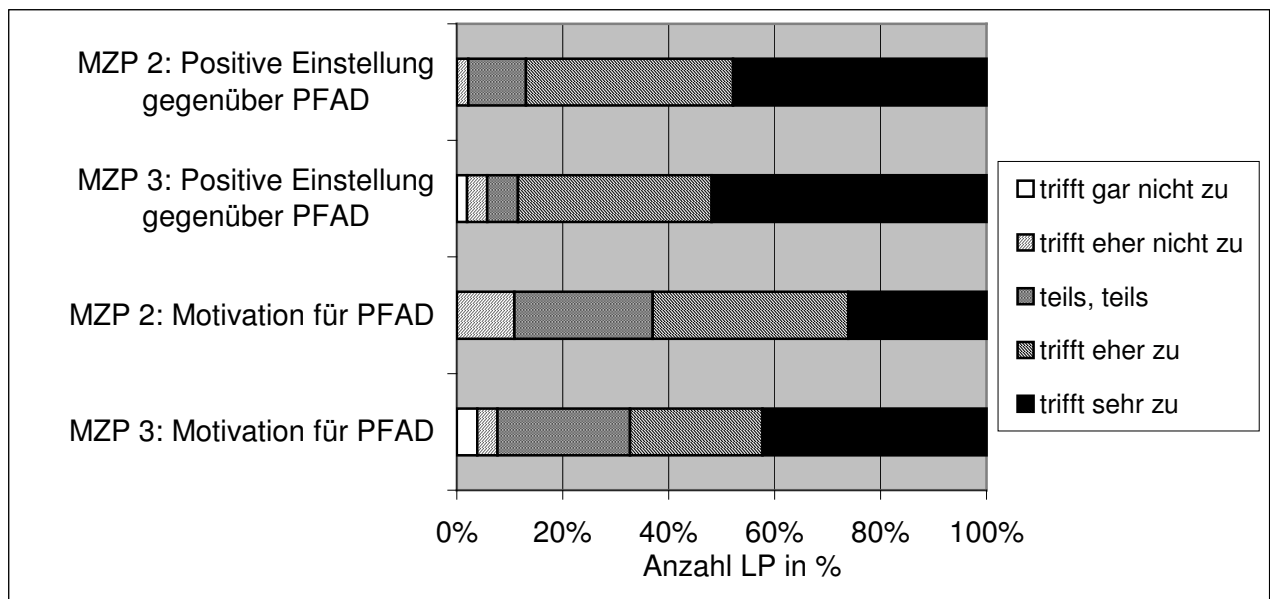


Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Items zum Thema Einstellung und Motivation gegenüber PFAD, MZP 2 und 3 (MZP 2:  $N=48$ , MZP 3:  $N=52$ )

Die Häufigkeitsverteilungen der weiteren Items der drei Befragungswellen, sind geordnet nach Items, welche A) nur in der MZP 1 oder 2 erhoben, B) welche in mehreren Erhebungswellen erfragt und C) welche nur in der dritten Welle erfasst wurden.

## Teil A

### Fragen zum Projekt *zipps* und zu PFAD (MZP 1)

Der Frage ‚Finden Sie das Projekt *zipps* sinnvoll und unterstützen es?‘ stimmten zum MZP 1, vor der PFAD-Schulung, die meisten Lehrpersonen zu, 19 LP (37.3%) mit ‚trifft völlig‘ und 14 LP (27.5%) mit ‚trifft etwas zu‘. Da weitere 15 LP (29.4%) mit ‚teils, teils‘ antworteten, wies dies darauf hin, dass die LP dem Projekt *zipps* grundsätzlich eine sehr positive Einstellung entgegenbringen. Nur gerade 3 LP antworteten negativ mit ‚trifft eher nicht zu‘ (3.9%,  $n=2$ ) und ‚trifft gar nicht zu‘ (2%,  $n=1$ ).

Ebenfalls zum MZP 1, gaben 28 LP (56%) an, dass es völlig zutrifft, dass sie über das Projekt *zipps* ausreichend informiert worden waren. 11 LP (22%) beantworteten die Frage nach ausreichender Information mit ‚trifft etwas zu‘. 10 LP (20%) gaben an, dass dies teils, teils und eine LP (2%), dass dies eher nicht zutrifft.



### Fragen zu Gewaltprävention und sozialen Kompetenzen (MZIP 1)

Die Meinung zur Frage, ob im Schulhaus bereits genug getan wird im Bereich Gewaltprävention verteilte sich zum MZIP 1, vor der PFAD-Schulung, auf die ganze Bandbreite von Antwortmöglichkeiten. Insgesamt fand fast ein Drittel der LP, dass dies gar nicht (5.7%, n = 3) oder eher nicht (22.6%, n = 12) zutrifft und 28.8% (n = 15) fanden ‚teils, teils‘. Eine Mehrheit fand, dass dies etwas (32.7%, n = 17) oder völlig (9.7%, n = 5) zutrifft.

Ebenfalls zum MZIP 1 beantworteten die Frage ‚Soziale Kompetenzen sollten zu Hause und nicht an der Schule gelernt werden‘ 27 LP (51.9%) mit ‚teils, teils‘, 10 LP (19.2%) mit ‚trifft etwas zu‘, und 4 LP (7.7%) mit ‚trifft völlig zu‘. 5 LP (9.6%) fanden, dass dies eher nicht, und 6 LP (11.5%), dass dies gar nicht zutrifft.

Die Daten sind ein Hinweis dafür, dass sich die meisten LP zumindest teilweise zuständig fühlen für die Schulung sozialer Kompetenzen ihrer SchülerInnen.

### Frage zur PFAD-Schulung (MZIP 2)

Zum MZIP 2, nach der PFAD-Schulung und vor der Umsetzung gab die Mehrheit der LP an, dass sie die PFAD-Schulung eher bis sehr informativ und hilfreich empfunden hatten (vergleiche Abbildung 6). So antworteten 22 LP (46.8%) mit ‚trifft völlig zu‘ und 16 LP (34%) mit ‚trifft etwas zu‘. 8 LP (17%) fanden, dass dies teils, teils und nur eine LP (2.1%), dass dies eher nicht zutrifft.

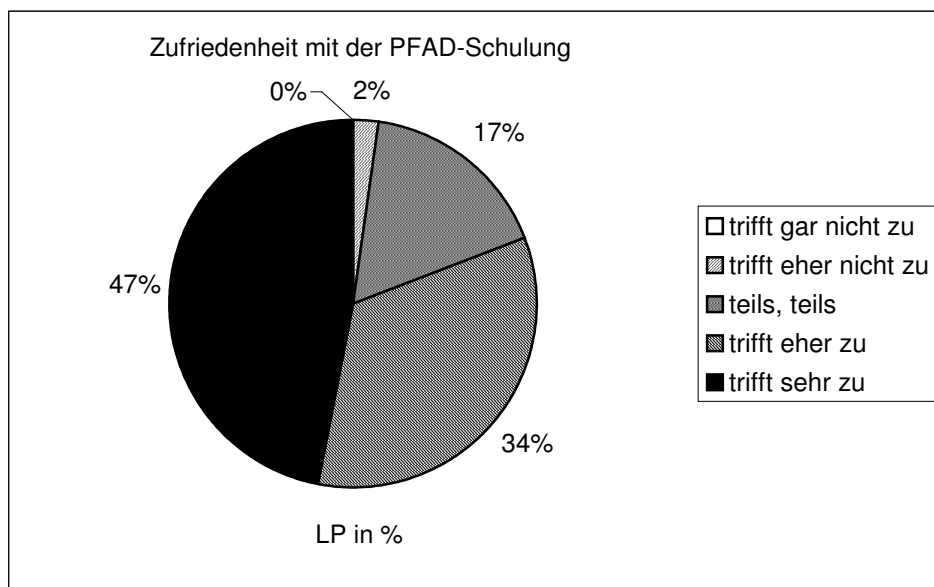


Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung des Items ‚Ich fand die PFAD-Schulung war informativ und hilfreich, MZIP 2 (N = 48)

## Teil B

### Fragen zur Zeitproblematik (MZP 1, 2 und 3)

Bereits beim MZP 1, vor der PFAD-Schulung, zeichnete sich ab, dass die LP eine zu starke zeitliche Belastung befürchteten. So beantworteten 11 LP (21.2%) die Frage ‚Das Projekt ist an und für sich gut, aber die LP werden hierdurch zu stark zeitlich belastet‘ mit ‚trifft völlig zu‘. 23 LP (44.2%) beantworteten diese Frage mit ‚trifft etwas zu‘ und 9 LP (17.3%) gaben an, dass dies teils, teils zutrifft. Nur wenige LP gaben an, dass dies für sie eher nicht (11.5%, n = 6) oder gar nicht (5.8%, n = 3) zutrifft (vergleiche Abbildung 7).

Zum MZP 2, nach der PFAD-Schulung und vor der Umsetzung, meldeten die LP erneut ihre Befürchtung an, dass PFAD zuviel Zeit beanspruchen könnte. Im Vergleich zur ersten Befragung nahmen die Befürchtungen insgesamt sogar noch etwas zu. So gaben 16 LP (35.6%) an, dass die Aussage ‚Ich befürchte, dass PFAD zuviel Zeit beanspruchen wird‘ völlig zutrifft. 15 LP (33.3%) gaben an, dass dies etwas und 9 LP (20%), dass dies teils, teils zutrifft. Nur sehr wenige LP gaben an, dass diese Befürchtung eher nicht (6.7%, n = 3) oder gar nicht (4.4%, n = 2) zutrifft (vergleiche Abbildung 7).

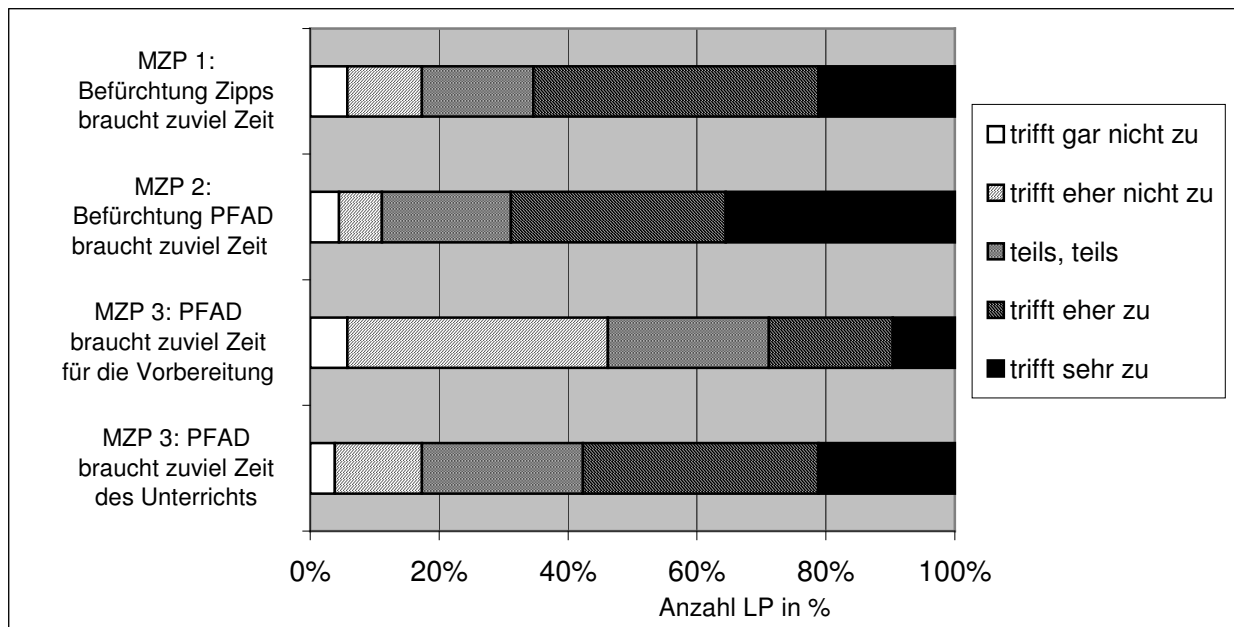


Abbildung 7 Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Items zum Thema Zeit, MZP 2 und 3 (MZP 2: N = 43, MZP 3: N = 52)

Wie Abbildung 7 zeigt, fühlten sich die LP zum MZP 3, während der Umsetzung von PFAD, in ihren Befürchtungen nur teilweise bestätigt. Sie fanden, dass PFAD zu viel Zeit des Unterrichts, aber nicht bei der Vorbereitung in Anspruch nimmt. So stimmte nur knapp ein Drittel der LP der Frage ‚Ich finde dass die Vorbereitung der PFAD-Lektionen zu viel Zeit in Anspruch nimmt‘ zu. 5 LP (9.6%) beantworteten die Frage mit ‚trifft sehr zu‘ und 10 LP (19.2%) mit ‚trifft etwas zu‘. 13 LP (25%) fanden, dass dies teils, teils zutrifft. Für die meisten LP traf es nicht zu, dass die Vorbereitungen der PFAD-Lektionen zu viel Zeit in Anspruch nimmt, und so beantworteten 21 LP (40.4%) die Frage mit ‚trifft eher nicht‘ und 3 LP (5.8%) mit ‚trifft gar nicht zu‘.

Bezüglich zeitlichem Aufwand der PFAD-Lektionen auf Kosten des Regelunterrichts sahen sich die LP in ihren Befürchtungen bestätigt. So stimmten sie der Aussage ‚Ich finde, dass PFAD zuviel Zeit des Unterrichts beansprucht‘ mehrheitlich zu. 11 LP (21.2%) fanden, dass dies sehr und 19 LP (36.5%), dass dies etwas zutrifft. Immerhin noch 13 LP (25%) fanden, dass dies teils, teils zutrifft. Wenige LP fanden, dass dies eher nicht (13.5%, n = 7) oder gar nicht (3.8%, n = 2) zutrifft (Abbildung 7).

### **Fragen zur Akzeptanz der Ziele und Grundideen von PFAD (MZP 2 und 3)**

Gemäss den Antworten der LP zum MZP 2, nach der PFAD-Schulung und vor der Umsetzung von PFAD, auf die Frage ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘, kann darauf geschlossen werden, dass PFAD bei den LP auf eine hohe Akzeptanz stiess. Eine einzige Person (2.2%) gab an, dass dies für sie nur teils, teils zutrifft. Die anderen LP äusserten sich alle eher positiv, wobei 9 LP (20%) mit ‚trifft etwas zu‘ und 35 LP (77.8%) ‚trifft völlig zu‘ antworteten.

Praktisch alle LP fanden die Ziele und Grundideen von PFAD zum MZP 3, während der Umsetzung von PFAD, nach wie vor gut. 38 LP (74.5%) fanden, dass dies völlig zutrifft, und 12 LP (23.5%), dass dies etwas zutrifft. Nur gerade eine LP (2%) fand, dass dies bloss teils, teils zutrifft und keine LP, dass dies eher oder gar nicht zutrifft.

### **Fragen zur Akzeptanz des Lehrmittels (MZP 2 und 3)**

Eine grosse Mehrheit der LP fand zum MZP 2, nach der PFAD-Schulung und vor der Umsetzung, dass das Lehrmittel übersichtlich und logisch aufgebaut ist. 22 LP (47.8%) fanden, dass

dies völlig und 19 LP (41.3%), dass dies etwas zutrifft. Währenddem 5 LP (10.9%) fanden, dass dies ‚teils, teils‘ zutrifft, antwortete keine LP, dass dies eher oder gar nicht der Fall sei.

Dieselbe Frage wurde zum MZP 3, während der Anwendung von PFAD, mehrheitlich positiv beantwortet. 23 LP (46%) fanden, dass dies völlig zutrifft, 21 LP (42%), dass dies etwas zutrifft. 6 LP (12%) beantworteten die Frage mit ‚teils, teils‘. Erneut keine LP fand, dass dies eher oder überhaupt nicht zutrifft.

### **Fragen, ob die LP PFAD überflüssig finden (MZP 2 und 3)**

Zum MZP 2, nach der PFAD-Schulung und vor der Umsetzung fand nur gerade je 1 LP (2.3%) PFAD etwas oder völlig überflüssig (2.3%). 4 LP (9.3%) fanden, dass dies teils, teils zutrifft. Und eindeutig die Mehrheit fand, dass dies gar nicht (58.1%, n = 25) oder eher nicht (27.9%, n = 12) zutrifft.

Zum MZP, 3 während der Umsetzung von PFAD, beantwortete erneut nur eine LP (1.9%) dieselbe Frage mit ‚trifft sehr zu‘. Keine LP antwortete mit ‚trifft etwas zu‘ und 6 LP (11.5%) antworteten mit ‚teils, teils‘. Die Mehrheit der LP fand, dass dies eher nicht (28.8%, n = 15) oder gar nicht zutrifft (57.7%, n = 30).

## **Teil C**

### **Fragen zum PFAD-Coaching (MZP 3)**

Zwei Drittel der LP beantworteten zum MZP 3, während der Umsetzung von PFAD, die Frage ‚Das PFAD-Coaching ist für mich anregend und bereichernd‘ mit ‚trifft sehr‘ (30.8%, n = 16) oder ‚etwas zu‘ (36.5%, n = 19). Dazu kamen 8 LP (15.4%) welche das Coaching teils, teils als anregend und bereichernd empfunden hatten. Nur für 6 LP traf dies eher nicht (11.5%) und für 3 LP (5.6%) gar nicht zu (Abbildung 8).

Wiederum knapp zwei Drittel der LP hatten das PFAD-Coaching als hilfreich und unterstützend empfunden. 18 LP (35.3%) beantworteten die Frage danach mit ‚trifft sehr zu‘ und 14 LP (27.5%) mit ‚trifft etwas zu‘. 9 LP (17.6%) antworteten mit ‚teils, teils‘. Für 6 LP (11.8%) traf dies eher nicht und für 4 LP (7.8%) überhaupt nicht zu (Abbildung 8).

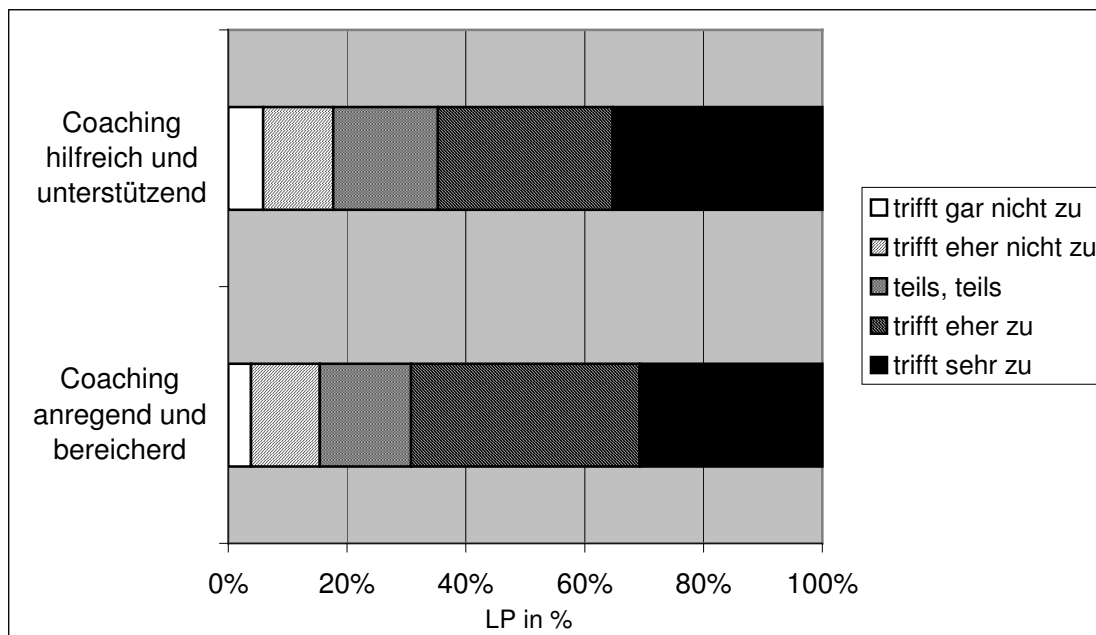


Abbildung 8: Häufigkeitsverteilung der Items zum Thema Coaching, MZP 3 (N = 52)

### Fragen zu den SchülerInnen (MZP 3)

Zum MZP 3, während der Umsetzung von PFAD beantworteten die LP die Frage ‚Die SchülerInnen nehmen gerne und motiviert am PFAD-Unterricht teil‘ mehrheitlich positiv. 25 LP (48.1%) fanden, dass dies sehr zutrifft und 17 LP (32.7%), dass dies etwas zutrifft. 10 LP (19.2%) fanden, dass dies teils, teils und keine LP antwortete, dass dies eher oder überhaupt nicht zutrifft.

Die Frage ‚Die SchülerInnen stören sehr oft während den PFAD-Lektionen‘ beantworteten wenige LP mit ‚trifft sehr zu‘ (1.9%, n = 1) und ‚trifft etwas zu‘ (5.8%, n = 3). 13 LP (25%) beantworteten die Frage mit ‚teils, teils‘. 20 LP (38.5%) fanden, dass dies eher nicht und 15 LP (28.8%), dass dies überhaupt nicht zutrifft.

### Frage zur selbstberichteten Programmtreue (MZP 3)

Zum MZP 3, während der Umsetzung von PFAD, stimmte die Mehrheit der LP der Frage ‚Ich bin ziemlich genau den Ideen und Vorschlägen des Lehrmittels gefolgt‘ zu. Für 21 LP (40.4%) traf dies völlig und für 17 LP (32.7%) etwas zu. 9 LP (17.3%) beantworteten die Frage mit ‚teils, teils‘. Nur gerade 4 LP (7.7%) gaben an, dass dies eher nicht und eine LP (1.9%), dass dies überhaupt nicht der Fall war.

### 5.1.2 Datenstruktur der Items erhoben zu den MZP 2 und 3

#### MZP 2: Bildung des Summenmittelwertes ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘

Entsprechend dem Arbeitsmodell der Prozessevaluation (vergleiche Kapitel 2.5.2), wurde anhand einer Faktorenanalyse überprüft, wie die Items, erhoben zum MZP 2, zusammenhängen. Gemäss Modell wurde erwartet, dass sich für Motivation, Einstellung und Akzeptanz des Lehrmittels und der Grundideen und Ziele je ein Faktor herausbildet. Die Faktorenanalyse mit einer Varimax Rotation ergab nur zwei Faktoren (siehe Tabelle 5), wobei die Items zu Einstellung und Motivation gegenüber PFAD auf Faktor 1 luden, und die Items zu Akzeptanz des Lehrmittels und den Ziele und Grundideen von PFAD auf Faktor 2.

Für die drei Items, welche auf den Faktor 1 luden (‚Ich finde PFAD überflüssig‘, ‚Ich freue mich PFAD im nächsten Jahr umzusetzen‘ und ‚Ich bin PFAD gegenüber positiv eingestellt‘) wurde der Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ gebildet (Cronbach's Alpha = .774) und für weiterführende Berechnungen verwendet.

Die beiden Variablen, welche höher auf den Faktor 2 luden, wurden nicht zusammengefasst, da ihre Wirkung gemäss Hypothesen getrennt untersucht werden sollte.

Tabelle 5: Faktorladungen der Items zum MZP 2 nach einer Faktorenanalyse mit Varimax Rotation

	Komponenten	
	1	2
Ich finde PFAD überflüssig	<b>-.900</b>	.121
Motivation, PFAD umzusetzen	<b>.799</b>	.290
Positive Einstellung gegenüber PFAD	<b>.752</b>	.349
Lehrmittel ist übersichtlich & logisch		<b>.918</b>
Ich finde die Ziele und Grundideen gut	.401	<b>.612</b>

Varimax Rotation

Bei fehlenden Werten wurden die Variablen ausgeschlossen

Die Verteilung des neu gebildeten Summenmittelwertes ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ zeigte, dass die Mehrheit der LP zum MZP 2, nach der PFAD-Schulung und vor der Umsetzung, eine gute bis sehr gute Einstellung und Motivation gegenüber PFAD hatte (1 = sehr negative Einstellung und Motivation, 3 = mittlere Einstellung und Motivation, 5 = sehr positive Einstellung und Motivation), wie in Abbildung 9 ersichtlich ist.

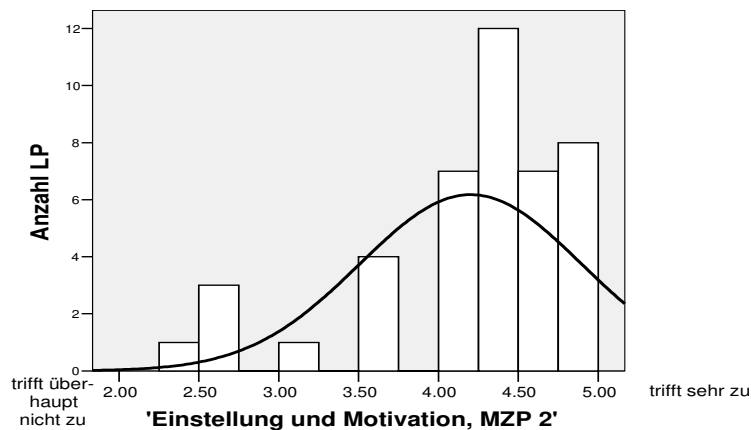


Abbildung 9: Häufigkeitsverteilung des Summenmittelwertes 'Einstellung und Motivation, MZP 2' (N = 43)

### MZP 3: Bildung des Summenmittelwertes 'Einstellung und Motivation, MZP 3'

Die Faktorenanalyse zum MZP 3 mit den gleichen Items wie zum MZP 2 ergab dieselben zwei Faktoren, wie Tabelle 6 zeigt. Somit wurde für die drei Items 'Ich finde PFAD überflüssig', 'Ich freue mich PFAD im nächsten Jahr umzusetzen' und 'Ich bin PFAD gegenüber positiv eingestellt' der Summenmittelwert 'Einstellung und Motivation, MZP 3' gebildet (Cronbach's Alpha = .794) und für weitere Berechnungen verwendet.

Tabelle 6: Faktorladungen der Items zur MZP 3 nach einer Faktorenanalyse mit Varimax Rotation

	Komponenten	
	1	2
Ich finde PFAD überflüssig	<b>-.885</b>	-.022
Motivation, PFAD umzusetzen	<b>.814</b>	.328
Positive Einstellung gegenüber PFAD	<b>.768</b>	.435
Lehrmittel ist übersichtlich & logisch	.148	<b>.845</b>
Ich finde die Ziele und Grundideen gut	.232	<b>.807</b>

Varimax Rotation

Bei fehlenden Werten wurden die Variablen ausgeschlossen

Die Verteilung des neu gebildeten Summenmittelwertes 'Einstellung und Motivation, MZP 3' zeigte, dass die Mehrheit der LP auch noch zum MZP 3, während der Umsetzung von PFAD eine gute bis sehr gute Einstellung und Motivation gegenüber PFAD hatte (Abbildung 10).

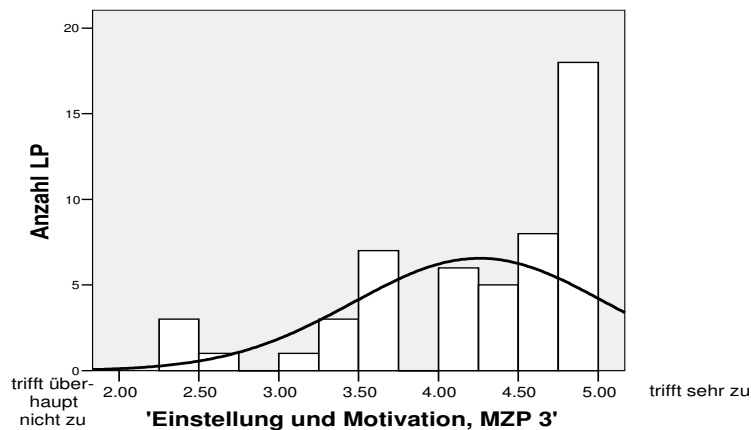


Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung des Summenmittelwertes 'Einstellung und Motivation, MZP 3' (N = 52)

### MZP 3: Bildung des Summenmittelwertes 'Zufriedenheit mit dem Coaching'

Auch die Datenstruktur der beiden Items zum Coaching wurde betrachtet. Mit einer Korrelation wurde überprüft, ob die beiden Items 'Das PFAD-Coaching ist für mich anregend und bereichernd' respektive 'hilfreich und unterstützend' zusammengefasst werden können ( $r = .879^{**}$ ,  $p = 0.01$ ). Der Reliabilitätskoeffizient der beiden Items war ebenfalls hoch (Cronbach's Alpha = .934), weshalb die beiden Items für weiterführende Berechnungen zum Summenmittelwert 'Zufriedenheit mit dem Coaching' zusammengefasst wurden.

### MZP 3: Überprüfen der Datenstruktur der beiden Items zur Zeitproblematik

Für die beiden Items des Klassenbeurteilungsbogen 3 zum Thema Zeit, 'PFAD nimmt zuviel Zeit des Unterricht' respektive 'von der Vorbereitung in Anspruch' ergab sich eine signifikante, tiefe Korrelation ( $r = 0.298^{*}$ ,  $p < .032$ ). Dies wies darauf hin, dass die beiden Items etwas Unterschiedliches messen. Die Überprüfung des Reliabilitätskoeffizienten mit einem tiefen Cronbach's Alpha von .511 bestätigte dies, weshalb die beiden Items nachfolgend getrennt in weiterführende Berechnungen einfließen.



### **5.1.3 Hypothesen zur Variable ‚Interesse an PFAD‘ und den Summenmittelwerten ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ und ‚MZP 3‘**

#### **MZP 1 und 2: Zusammenhang mit dem Item ‚Interesse an PFAD‘ (Hypothese 1)**

Hypothese 1 besagt, dass, je eher eine LP findet, dass für die Gewaltprävention am Schulhaus bereits genug getan wird, desto weniger ist sie daran interessiert, etwas über PFAD und die vorgesehenen Lektionen zu erfahren.

Die Variable ‚Genug Gewaltprävention am Schulhaus‘ korrelierte negativ und gering mit der Variable ‚Interesse an PFAD‘ ( $p = .046$ ,  $r = -.284^*$ ). Bei einer Regressionsanalyse ergab sich nur ein kleiner Einfluss ( $p = .048$ , korrigiertes  $r^2 = .061$ ,  $B = -.284$ ), womit Hypothese 1 nur sehr geringe Unterstützung erhält.

#### **MZP 2: Zusammenhänge mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ (Hypothesen 2 bis 4)**

Hypothesen 2 bis 4 besagen, dass die Zeitproblematik, die Schulung, die Akzeptanz der Ziele und Grundideen von PFAD und des Lehrmittels einen Einfluss haben auf die Einstellung und Motivation einer LP gegenüber PFAD zum MZP 2, nach der PFAD-Schulung und vor der Umsetzung.

Um dies zu überprüfen, wurden zunächst die Zusammenhänge dieser Variablen mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ berechnet.

Die Variable ‚Befürchtung, PFAD nimmt zuviel Zeit in Anspruch‘ korrelierte negativ, mit einem mittleren Zusammenhang mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ ( $p < .000$ ,  $r = -.532^{**}$ ).

Die Variable ‚Die Schulung war informativ und hilfreich‘ wies einen geringen Zusammenhang auf mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ ( $p = .01$ ,  $r = .391^{**}$ ).

Die Variable ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘ wies ebenfalls eine geringe Korrelation mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ ( $p = .008$ ,  $r = .410^{**}$ ) auf.

Zwischen der Variablen ‚Das Lehrmittel ist übersichtlich und logisch aufgebaut‘ und dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ ergab sich keine signifikante Korrelation ( $p = .236$ ,  $r = .185$ ).

### Analyse der Einflüsse auf den Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘

Um die Wirkzusammenhänge auf den Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ zu untersuchen, wurde mit den oben genannten Variablen als Prädiktoren und dem Summenmittelwerte ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ als AV eine Regressionsanalyse gerechnet.

Für die AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ ergab sich ein Regressionsmodell mit den UV ‚Befürchtung, PFAD nimmt zuviel Zeit in Anspruch‘ und ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘ mit einem korrigierten  $r^2 = .363$ . Die Faktoren ‚Die Schulung war informativ und hilfreich‘ und ‚Das Lehrmittel ist übersichtlich und logisch aufgebaut‘ wurden ausgeschlossen, wie Tabelle 7 zeigt.

Tabelle 7: Regressionsmodell mit der AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ und allen in Frage kommenden Prädiktoren

#### Koeffizienten

<b>AV: Einstellung und Motivation, MZP 2</b>	<i>korr. <math>r^2</math></i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Befürchtungen Zeit	.363	-.482	.001
Ziele und Grundideen gut		.321	.019

#### Ausgeschlossene Variablen

	<i>korr. <math>r^2</math></i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Schulung informativ		.259	.050
Lehrmittel ist übersichtlich und logisch		.008	.952

Der Prädiktor ‚Die Schulung war informativ und hilfreich‘ wies einen fast signifikanten Einfluss auf die AV auf. Da er jedoch keine zusätzliche Varianz zu erklären vermag, wurde er ausgeschlossen. Zudem wies er eine geringe, marginal signifikante Korrelation mit der Variablen ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘ auf ( $p = .067$ ,  $r = .279$ ), weshalb diese bei der nächsten Regressionsanalyse weggelassen wurde.

Es entstand ein annähernd gleich gutes Modell ( $\text{korr. } r^2 = .356$ ) mit den Prädiktoren ‚Befürchtung, PFAD nimmt zuviel Zeit in Anspruch‘ und ‚Die Schulung war informativ und hilfreich‘ (vergleiche Tabelle 8). Der Faktor ‚Das Lehrmittel ist übersichtlich und logisch aufgebaut‘ wurde erneut ausgeschlossen.

Tabelle 8: Regressionsmodell mit der AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ und allen in Frage kommenden Prädiktoren; ohne ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘

**Koeffizienten**

<b>AV: <i>Einstellung und Motivation, MZP 2</i></b>	<i>korr. <math>r^2</math></i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Befürchtungen Zeit	.356	-.479	.001
Schulung informativ		.328	.015

**Ausgeschlossene Variablen**

	<i>korr. <math>r^2</math></i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Lehrmittel ist übersichtlich und logisch		-.095	.533

Hypothese 2 besagt, dass, je positiver eine LP die Schulung erlebt hat, desto besser ist ihre Einstellung und Motivation gegenüber PFAD. Da die Bewertung der Schulung einen Teil der Varianz der Einstellung und Motivation aufklärt, kann diese Hypothese angenommen werden.

Wie sich gezeigt hat, kann auch die Befürchtung, dass PFAD zuviel Zeit beanspruchen könnte, einen Teil der Varianz der Einstellung und Motivation gegenüber PFAD aufklären, womit die Hypothese 3 ebenfalls angenommen werden kann.

Der Fakt, ob eine LP die Ziele und Grundideen des Programms gut findet, beeinflusst nach der Schulung und vor der Umsetzung die Einstellung und Motivation positiv, wo hingegen die Akzeptanz des Lehrmittels keine Varianz der Einstellung und Motivation zu erklären vermag. Hypothese 4 kann somit bezüglich der Ziele und Grundideen des Programms angenommen und kann bezüglich Aufbaus des Lehrmittels nicht bestätigt werden.

Zum Schluss interessierte die Fragestellung, ob es Unterschiede gibt in der Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD nach der Schulung und vor der Umsetzung von PFAD bezüglich dem *Klassentyp* und den *Schulkreisen kategorisiert nach SSI*.

Dazu wurden aus den sieben Schulkreisen entsprechend dem SSI nach Eisner (2004 b) drei Kategorien gebildet. Die Schulkreise Zürichberg (SSI = 27.2), Waidberg (SSI = 21.6) und Uto (SSI = 19.2) wurden der Kategorie 1, Glattal (SSI = 14.3) und Letzi (SSI = 12.7) der Kategorie 2, Schwamendingen (SSI = 8.6) und Limmattal (SSI = 3.7) der Kategorie 3 zugeteilt.

Die univariate Varianzanalyse mit der AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ ergab weder bezüglich *Klassentyp* ( $F = .005$ ,  $df = 1$ ,  $p = .943$ ) noch bezüglich *Schulkreise kategorisiert nach SSI* ( $F = 1.63$ ,  $df = 2$ ,  $p = .210$ ) einen signifikanten Mittelwertsunterschied.

### **MZP 3: Zusammenhänge mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ (Hypothesen 5 bis 7)**

Hypothesen 5 bis 7 besagen, dass die Problematik mit der Zeit, die Zufriedenheit mit dem Coaching, die Akzeptanz der Ziele und Grundideen von PFAD und des Lehrmittels einen Einfluss haben auf die Einstellung und Motivation einer LP gegenüber PFAD zum MZP 3, während der Umsetzung von PFAD.

Um dies zu überprüfen, wurden zunächst die Zusammenhänge dieser Variablen mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ berechnet.

Die Variable ‚PFAD nimmt zuviel Zeit bei der Vorbereitung in Anspruch‘ wies keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ auf ( $p = .984$ ,  $r = .013$ ).

Die Variable ‚PFAD nimmt zuviel Zeit des Unterrichts in Anspruch‘ hingegen korrelierte negativ, mit einem mittleren Zusammenhang mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ ( $p < .000$ ,  $r = -.493^{**}$ ).

Der Summenmittelwert ‚Zufriedenheit mit dem Coaching‘ wies einen mittleren Zusammenhang auf ( $p < .000$ ,  $r = .544^{**}$ ) mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘.

Die Variable ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘ zeigte ebenfalls eine mittlere Korrelation mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ ( $p = .001$ ,  $r = .457^{**}$ ).

Zwischen der Variable ‚Das Lehrmittel ist übersichtlich und logisch aufgebaut‘ und dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ gab es eine geringe Korrelation ( $p = .004$ ,  $r = .398^{**}$ ).

### **Analyse der Einflüsse auf den Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘**

Um die Wirkzusammenhänge auf den Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ zu untersuchen, wurde mit den oben genannten Variablen als Prädiktoren und dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ als AV eine Regressionsanalyse gerechnet.

Für die AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ ergab sich ein Regressionsmodell mit den Prädiktoren ‚Zufriedenheit mit dem Coaching‘, ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘ und ‚PFAD nimmt zuviel Zeit des Unterrichts in Anspruch‘ mit einem  $\text{korr. } r^2 = .415$ . Die Faktoren ‚Das Lehrmittel ist übersichtlich und logisch aufgebaut‘ und ‚PFAD nimmt zuviel Zeit bei der Vorbereitung in Anspruch‘ wurden ausgeschlossen (vergleiche Tabelle 9).

Tabelle 9: Regressionsmodell mit der AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ und allen in Frage kommenden Prädiktoren

#### Koeffizienten

<b>AV: Einstellung und Motivation, MZP 3</b>	<i>korr. <math>r^2</math></i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Zufriedenheit mit dem Coaching	.415	.291	.019
Ziele und Grundideen gut		.353	.003
Zuviel Zeit des Unterrichts		-.326	.009

#### Ausgeschlossene Variablen

	<i>korr. <math>r^2</math></i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Lehrmittel ist übersichtlich und logisch		.145	.259
Zuviel Zeit bei der Vorbereitung		-.172	.150

Die Variable ‚Das Lehrmittel ist übersichtlich und logisch aufgebaut‘ wurde ausgeschlossen, obwohl sie vorgängig eine geringe, aber signifikante Korrelation mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ aufgewiesen hatte. Dies war vermutlich der Fall, weil sie keine zusätzliche Varianz zu den anderen Variablen im Modell zu erklären vermochte.

Die Variable ‚Das Lehrmittel ist übersichtlich und logisch aufgebaut‘ wies zudem eine geringe, hoch signifikante Korrelation mit dem Prädiktor ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘ auf ( $p = .001$ ,  $r = .472^{**}$ ), weshalb dieser bei der nächsten Regressionsanalyse weggelassen wurde.

Wie erwartet ergab sich ein ähnlich gutes Modell (Tabelle 10) mit einem  $\text{korr. } r^2 = .410$ , nun mit den Prädiktoren ‚Zufriedenheit mit dem Coaching‘, ‚PFAD nimmt zuviel Zeit des Unterrichts in Anspruch‘ und ‚Das Lehrmittel ist übersichtlich und logisch aufgebaut‘. Der Faktor ‚PFAD nimmt zuviel Zeit bei der Vorbereitung in Anspruch‘ wurde erneut ausgeschlossen.

Tabelle 10: Regressionsmodell mit der AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ und allen in Frage kommenden Prädiktoren; ohne ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘

#### Koeffizienten

<b>AV: Einstellung und Motivation, MZP 3</b>	<i>korr. <math>r^2</math></i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Zufriedenheit mit dem Coaching	.410	.334	.009
Zuviel Zeit des Unterrichts		-.330	.008
Lehrmittel ist übersichtlich und logisch		.256	.029

#### Ausgeschlossene Variablen

	<i>korr. <math>r^2</math></i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Zuviel Zeit bei der Vorbereitung		.119	.318

Hypothese 5 nimmt an, dass, je besser eine LP das Coaching erlebt, desto positiver ist ihre Einstellung und Motivation gegenüber PFAD. Gemäss des Resultats der Regressionsanalyse kann Hypothese 5 angenommen werden.

Hypothese 6 besagt, dass die Zeitproblematik die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD negativ beeinflusst. Diese Hypothese kann nur teilweise bezüglich der Zeit, welche PFAD vom Unterricht beansprucht, angenommen werden. Es hat sich gezeigt, dass die Zeit, welche PFAD vom Unterricht beansprucht, die Einstellung und Motivation der LP negativ beeinflusst, währenddem die Zeit, welche PFAD für die Vorbereitungen beansprucht, keinen Einfluss auf die Einstellung und Motivation der LP ausübt.

Hypothese 7 besagt, dass, je besser eine LP die Ziele und Grundideen des Programms sowie das Lehrmittels während der Umsetzung akzeptiert, desto besser ist ihre Einstellung und Motivation gegenüber PFAD. Wie sich gezeigt hat, übt sowohl die Akzeptanz der Ziele und Grundideen des Programms, als auch des Lehrmittels einen Einfluss auf die Einstellung und Motivation gegenüber PFAD aus, womit Hypothese 7 vollumfänglich angenommen werden kann.

Auch hier interessierte die Fragestellung, ob es Unterschiede gibt in der Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD während der Umsetzung bezüglich dem Klassentyp und den Schulkreisen kategorisiert nach SSI.

Die univariate Varianzanalyse mit der AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ ergab erneut keinen signifikanten Mittelwertsunterschied bezüglich dem Prädiktor *Klassentyp* ( $F = 1.755$ ,

$df = 1$ ,  $p = .192$ ). Dafür ergab sich für den Prädiktor *Schulkreise kategorisiert nach SSI* ein signifikantes Resultat ( $F = 5.01$ ,  $df = 2$ ,  $p = .011$ ). Dies ist auf den Mittelwert in der Kategorie 2 (Letzi, Glattal) der Schulkreise kategorisiert nach SSI zurückzuführen, welcher deutlich tiefer war als in den beiden anderen Kategorien der Schulkreise (vergleiche Tabelle 11).

Tabelle 11: Mittelwerte der Variable ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ aufgeteilt nach den 3 Kategorien der Schulkreise nach SSI

<b>AV: Einstellung und Motivation, MZP 3</b>	<i>Mittelwert</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>
Kat. 1: Zürichberg, Waidberg, Uto	4.46	16	.595
Kat. 2: Letzi, Glattal	3.88	16	.935
Kat 3: Schwamendingen, Limmattal	4.43	20	.701
Total	4.25	52	.791

#### **5.1.4 Veränderung der Summenmittelwerte ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ und ‚MZP 3‘ über die Zeit und Zusammenhänge mit anderen Variablen**

Um die Veränderung der Einstellung und Motivation über die Zeit zu betrachten, wurde der Differenzwert ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ gebildet, indem der Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ vom Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ subtrahiert wurde. Der Differenzwert ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ war näherungsweise um 0 normalverteilt, wie Abbildung 11 zeigt.

Bei 7 LP (16.3%) war die ‚Einstellung und Motivation‘ gleich geblieben. Bei insgesamt 16 LP (53.3%) hatte sie sich verbessert und bei 13 LP (30.2%) verschlechtert. Insgesamt hatte sich die ‚Einstellung und Motivation‘ von MZP 2 zu MZP 3 im Durchschnitt nur minimal verbessert ( $M = .014$ ,  $n = 43$ ,  $SD = 0.757$ ).

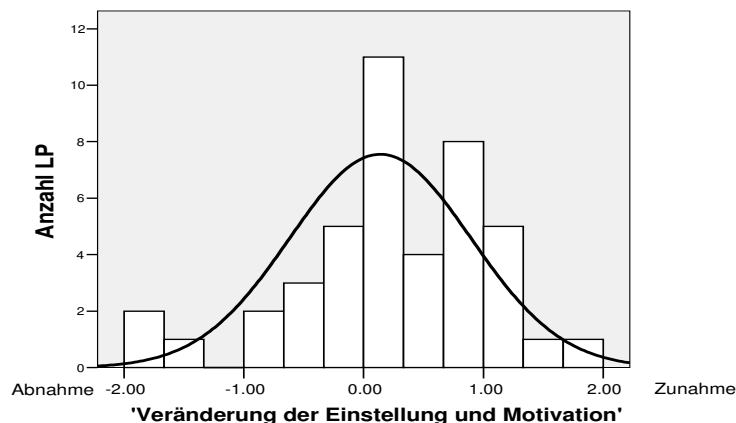


Abbildung 11: Verteilung des Differenzwertes ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ ( $N = 43$ )

### Analyse der Einflüsse auf den Differenzwert ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ (Hypothese 16)

Hypothese 16 besagt, dass die Zufriedenheit mit dem Coaching die Veränderung der Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD positiv beeinflusst.

Dieser Einfluss wurde anhand einer Regressionsanalyse überprüft mit dem Summenmittelwert ‚Zufriedenheit mit dem Coaching‘ als Prädiktor und dem Differenzwert ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ als AV. Es zeigte sich, dass der Prädiktor ‚Zufriedenheit mit dem Coaching‘ einen Teil der Varianz der AV (korr.  $r^2 = .184$ ,  $p = .002$ ) erklären konnte. Somit kann die Hypothese 16 angenommen werden.

Nachdem sich für die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD bezüglich der *Schulkreise kategorisiert nach SSI* nur zum MZP 3 und bezüglich *Klassentyp* gar kein signifikanter Unterschied gezeigt hatte, interessierte nun, wie sich dies für die Veränderung der Einstellung und Motivation verhielt.

In einer univariaten Varianzanalyse wurde untersucht, ob sich die AV ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ bezüglich der UV *Klassentyp* oder *Schulkreise kategorisiert nach SSI* unterscheidet. Es ergab sich für die AV ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ ein marginal signifikanter Unterschied der Mittelwerte bezüglich des Klassentyps ( $F = 2.97$ ,  $df = 1$ ,  $p = .093$ ). Dabei zeigt sich, dass sich die Einstellung und Motivation bei den LP der Kleinklassen ( $M = .541$ ,  $SD = .501$ ) etwas stärker verbessert hatte als bei den LP der Regelklassen ( $M = .047$ ,  $SD = .780$ ), welche praktisch gleich geblieben war.



Bezüglich der UV *Schulkreise kategorisiert nach SSI* ergaben sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede ( $F = .226$ ,  $df = 2$ ,  $p = .799$ ), was bedeutet, dass sich die Variable ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ nicht bezüglich der *Schulkreise kategorisiert nach SSI* unterschied.

## 5.2 Umsetzungsquantität

### 5.2.1 Häufigkeitsverteilung der Umsetzungsquantität

#### Höchste erreichten PFAD-Lektion anhand des Lektionenbogens

Die meisten LP hatten gemäss eigenen Angaben im Lektionenbogen vor den Herbstferien von den insgesamt 60 PFAD-Lektionen zwischen Lektion 5 bis 7 erreicht (Vergleiche Abbildung 12). Am meisten LP (26.4%,  $n = 14$ ) waren bei Lektion 6. Je 10 LP (18.9%) hatten entweder Lektion 5 oder 7 erreicht. Die höchste von einer LP (1.9%) gehaltene PFAD-Lektion war 14, wobei beachtet werden muss, dass sich die LP nicht unbedingt an die Reihenfolge der PFAD-Lektionen im Curriculum halten mussten und auch einmal eine Lektion überspringen konnten. Eine LP begann wegen Abwesenheit erst nach den Herbstferien mit der Umsetzung von PFAD.

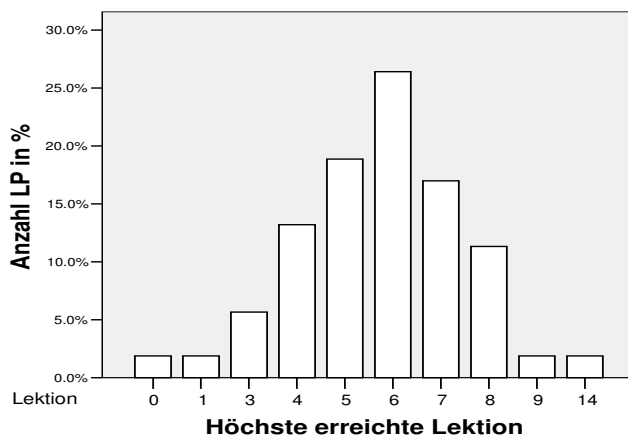


Abbildung 12: Höchste erreichte Lektion vor den Herbstferien ( $N = 53$ )

### **Anzahl gehaltener Unterrichtseinheiten anhand des Lektionenbogens**

Da eine LP eine PFAD-Lektion in mehrere Unterrichtseinheiten aufteilen konnte, decken sich die Anzahl gehaltener Unterrichtseinheiten nicht unbedingt mit den erreichten PFAD-Lektionen. Die Mehrheit der LP (66.5%,  $n = 35$ ) unterrichtete von den Sommer- bis zu den Herbstferien 9 bis 14 Mal PFAD, und im Durchschnitt wurde fast zehnmal PFAD angewendet ( $M = 9.774$ ,  $SD = 3.33$ ).

### **Durchschnittliche Menge PFAD pro Woche, erhoben zum MZP 3**

Den Angaben im oben erwähnten Lektionenbogen konnte nicht entnommen werden, was die Dauer einer gehaltenen Unterrichtseinheit war. Deshalb wurde die durchschnittliche Menge PFAD pro Woche zusätzlich in der Befragung zum MZP 3 erhoben wurde.

**Anzahl PFAD-Lektionen pro Woche:** Zum MZP3, während der Umsetzung von PFAD, gaben knapp 70% der LP (69.8%,  $n = 37$ ) an, dass sie durchschnittlich zweimal pro Woche PFAD unterrichteten. 14 LP (26.4%) unterrichteten durchschnittlich einmal und eine LP (1.9%) dreimal PFAD pro Woche. Eine LP (1.9%) konnte erst nach den Herbstferien beginnen.

**Durchschnittliche Dauer einer PFAD-Lektion:** Im Durchschnitt dauerte eine PFAD-Lektion knapp 40 Minuten ( $M = 39.52$ ,  $SD = 7.158$ ). Die meisten LP gaben an, dass bei ihnen eine PFAD-Lektion 40 (20.8%,  $n = 11$ ) oder 45 Minuten (41.5%,  $n = 22$ ) dauerte. 5 LP (9.4%) gaben an, dass die Lektion im Schnitt 35 Minuten und 10 LP (18.9%), dass sie 30 Minuten dauerte. PFAD-Lektionen, welche im Schnitt 20, 25, 50 oder 55 Minuten dauerten, wurden noch von je 1 LP (1.88%) gehalten.

**Durchschnittliche Anzahl Minuten PFAD pro Woche:** Die LP gaben an durchschnittlich knapp 70 Minuten PFAD pro Woche ( $M = 67.79$ ,  $SD = 19.26$ ) zu unterrichten. Wobei eindeutig am häufigsten (24.5%,  $n = 13$ ) 90 Minuten unterrichtet wurden. Am zweithäufigsten von je 9 LP (17%) wurden 45, 60 und 80 Minuten unterrichtet. Abbildung 13 zeigt die Verteilung der Variable ‚Anzahl Minuten pro Woche‘.

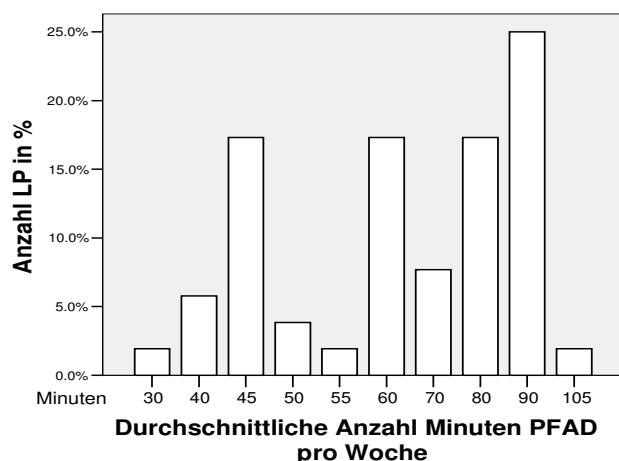


Abbildung 13: Durchschnittliche Anzahl Minuten PFAD, welche pro Woche unterrichtet wurden ( $N = 52$ )

Da die Variable ‚Anzahl Minuten pro Woche‘ dreigipflig ist, wurden ihre Zusammenhänge mit anderen Variablen anhand einer Kreuztabelle berechnet und mit dem  $\chi^2$ -Test geprüft. Dazu wurde die Variable ‚Anzahl Minuten pro Woche‘, so in drei Kategorien aufgeteilt, dass jeder der drei Gipfel in eine zu liegen kam (1 = 30 – 50 Minuten, 2 = 51 – 75 Minuten, 3 = 76 Minuten und mehr). Kategorie 3 enthielt am meisten LP, da 90 Minuten den häufigsten Wert darstellte, welche die LP angegeben hatten.

Für die Berechnungen mit der Kreuztabelle wurden die unabhängigen Variablen ebenfalls in drei Kategorien aufgeteilt. Da die UV sehr wenige Werte im negativen Bereich enthielten, wurden diese mit der Ausprägung ‚teils, teils‘ zu einer Kategorie ‚Ablehnung bis teilweise Ablehnung‘ zusammengefasst (1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis ‚teils, teils‘). Die verbleibenden Werte wurden in ‚starke‘ und ‚sehr starke Zustimmung‘ unterteilt (2 = ‚trifft etwas zu‘, 3 = ‚trifft sehr zu‘).

## 5.2.2 Zusammenhänge mit der Umsetzungsquantität

### MZP 2: Zusammenhänge der Variablen ‚Anzahl Minuten‘ und ‚Befürchtung, PFAD nimmt zuviel Zeit in Anspruch‘ (Hypothese 8)

Hypothese 8 geht davon aus, dass, je grösser die Befürchtungen einer LP vor Beginn des Programms sind, dass PFAD zuviel Zeit in Anspruch nimmt, desto weniger wendet sie es an.

Die drei Kategorien der Variable ‚Anzahl Minuten‘ unterschieden sich nicht signifikant bezüglich der Variable ‚Befürchtung, PFAD nimmt zuviel Zeit in Anspruch‘ ( $\chi^2 = 1.49$ ,  $df = 4$ ,  $p = .829$ ). Wie Tabelle 12 zeigt, entsprachen die beobachteten Werte ziemlich genau den erwarteten. Somit kann Hypothese 8 nicht bestätigt werden.

Tabelle 12: Kreuztabelle mit der UV ‚Befürchtung, PFAD nimmt zuviel Zeit in Anspruch‘ und der AV ‚Anzahl Minuten in 3 Kategorien‘

			Befürchtung, PFAD nimmt zuviel Zeit in Anspruch			Total
			1	2	3	
Anzahl Minuten in 3 Kategorien	1	Anzahl	5	4	2	11
		Erwartete Anzahl	3.4	3.7	3.9	11.0
		% von zuviel Zeit in Anspruch	35.7%	26.7%	12.5%	24.4%
	2	Anzahl	4	5	5	14
		Erwartete Anzahl	4.4	4.7	5.0	14.0
		% von zuviel Zeit in Anspruch	28.6%	33.3%	12.5%	31.1%
	3	Anzahl	5	6	9	20
		Erwartete Anzahl	6.2	6.7	7.1	20.0
		% von zuviel Zeit in Anspruch	35.7%	40.0%	56.3%	44.4%
Total	Anzahl	14	15	16	45	
	Erwartete Anzahl	14.0	15.0	16.0	45.0	
	% von zuviel Zeit in Anspruch	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

### MZP 3: Zusammenhänge der Variable ‚Anzahl Minuten‘ und den Variablen zum Thema PFAD braucht zuviel Zeit (Hypothese 9)

Hypothese 9 geht davon aus, dass, je mehr eine LP bei der Anwendung findet, dass PFAD zuviel Zeit des Unterrichts oder bei der Vorbereitung in Anspruch nimmt, desto weniger unterrichtet sie PFAD.

Die AV ‚Anzahl Minuten‘ wies weder mit der Variable ‚PFAD nimmt zuviel Zeit bei der Vorbereitung in Anspruch‘ ( $\chi^2 = 2.082$ ,  $df = 4$ ,  $p = .721$ ) noch mit der Variablen ‚PFAD nimmt zuviel Zeit des Unterrichts in Anspruch‘ ( $\chi^2 = 2.42$ ,  $df = 4$ ,  $p = .659$ ) einen signifikanten Zusammenhang auf, womit die Hypothese nicht bestätigt werden kann.

### MZP 3: Zusammenhänge der Variable ‚Anzahl Minuten‘ und dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ (Hypothese 10)

Hypothese 10 besagt, dass je besser die Einstellung und Motivation einer LP gegenüber PFAD während der Umsetzung ist, desto häufiger unterrichtet sie es.

Die drei Gruppen der Variable ‚Anzahl Minuten‘ unterschieden sich nicht signifikant bezüglich des kategorisierten Summenmittelwertes ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ ( $\chi^2 = 1.49$ ,  $df = 4$ ,  $p = .829$ ). Tabelle 13 zeigt, dass die beobachteten Werte ziemlich genau den erwarteten entsprechen, weshalb Hypothese 10 ebenfalls nicht bestätigt werden kann.

Tabelle 13: Kreuztabelle mit der UV ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ und der AV ‚Anzahl Minuten in 3 Kategorien‘

			Einstellung und Motivation, MZP 3 in 3 Gruppen			Total
			1	2	3	
Anzahl Minuten in 3 Kategorien	1	Anzahl	2	5	8	15
		Erwartete Anzahl	1.4	4.6	8.9	15.0
		% von Einstellung und Motivation	40.0%	25.0%	25.8%	28.8%
	2	Anzahl	2	4	8	14
		Erwartete Anzahl	1.3	4.3	8.3	14.0
		% von Einstellung und Motivation	40.0%	25.0%	25.8%	26.9%
	3	Anzahl	1	7	15	23
		Erwartete Anzahl	2.2	7.1	13.7	23.0
		% von Einstellung und Motivation	20.0%	43.8%	48.4%	44.2%
Total	Anzahl	5	16	31	52	
	Erwartete Anzahl	5.0	16.0	31.0	52.0	
	% von Einstellung und Motivation	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

### MZP 3: Unterschiede für Schulkreise, Regel- und Kleinklassen bezüglich der Variable ‚Anzahl Minuten‘

Abschliessend interessierte die Fragestellung, ob es einen Unterschied gab in der Variable ‚Anzahl Minuten‘ bezüglich *Klassentyp* und *Schulkreise kategorisiert nach SSI*.

Die drei Gruppen der Variable ‚Anzahl Minuten pro Woche‘ unterschieden sich nicht signifikant bezüglich der beiden Klassentypen Regel- und Kleinklassen ( $\chi^2 = 2.43$ ,  $df = 2$ ,  $p = .297$ ). Wenn man den Mittelwert ‚Anzahl Minuten pro Woche‘ bezüglich der beiden Klassentypen betrachtete, zeigte sich jedoch trotzdem ein Unterschied, welcher in der Kreuztabelle wegen der Kategorisierung verschwand. So unterrichteten die LP der Regelklassen im Durchschnitt deutlich mehr PFAD ( $M = 70.25$ ,  $SD = 19.35$ ), als die LP der Kleinklassen ( $M = 59.58$ ,  $SD = 17.25$ ).

Bezüglich der *Schulkreise kategorisiert nach SSI* wiesen die drei Gruppen der Variable ‚Anzahl Minuten pro Woche‘ einen signifikanten Unterschied auf ( $\chi^2 = 10.59$ ,  $df = 4$ ,  $p = .032$ ).

Tabelle 14: Kreuztabelle mit der UV ‚Schulkreise, kategorisiert nach SSI‘ und der AV ‚Anzahl Minuten in 3 Kategorien‘

			Schulkreise kategorisiert nach SSI in 3 Gruppen			Total
			1	2	3	
Anzahl Minuten in 3 Kategorien	1	Anzahl	8	6	1	15
		Erwartete Anzahl	4.6	4.6	5.8	15.0
		% von Einstellung und Motivation	50.0%	37.5%	5.0%	28.8%
	2	Anzahl	3	5	6	14
		Erwartete Anzahl	4.3	4.3	5.4	14.0
		% von Einstellung und Motivation	18.8%	31.3%	30.0%	26.9%
	3	Anzahl	5	5	13	23
		Erwartete Anzahl	7.1	7.1	8.8	23.0
		% von Einstellung und Motivation	31.3%	31.3%	65.0%	44.2%
Total	Anzahl	16	16	20	52	
	Erwartete Anzahl	16.0	16.0	20.0	52.0	
	% von Einstellung und Motivation	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

In Tabelle 14 ist ersichtlich, dass die beobachteten und erwarteten Werte der LP in der Kategorie 1 (Zürichberg, Waidberg, Uto) und 2 (Letzi, Glattal) genau gegensätzlich verteilt waren, zu denjenigen der LP in der Kategorie 3 (Schwamendingen, Limmattal). Bei den LP der Kategorie 1 und 2 waren die beobachteten Werte der Variable ‚Anzahl Minuten pro Woche‘ in der Kategorie 1 höher und in der Kategorie 3 tiefer als erwartet. Währenddem die beobachteten Werte der LP der Kategorie Schwamendingen und Limmattal in der Kategorie 3 der Variable ‚Anzahl Minuten pro Woche‘ viel höher waren, als erwartet.

Dies bedeutet, dass in der Kategorie 3 (Schwamendingen, Limmattal) mehr PFAD unterrichtet wird, als erwartet, was noch etwas deutlicher wird, wenn man die Mittelwerte der Variable ‚Anzahl Minuten pro Woche‘ aufgeteilt nach den drei Kategorien der Schulkreise nach SSI betrachtet (Tabelle15).

Tabelle 15: Mittelwerte der Variable ‚Anzahl Minuten pro Woche‘ aufgeteilt nach den drei Kategorien der Schulkreise nach SSI

<b>AV: Anzahl Minuten pro Woche</b>	<i>Mittelwert</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>
Kat. 1: Zürichberg, Waidberg, Uto	62.5	16	21.75
Kat. 2: Letzi, Glattal	63.1	16	19.82
Kat 3: Schwamendingen, Limmattal	75.75	20	14.26
Total	67.79	52	19.26

## 5.3 Umsetzungsqualität

Zur Messung der Umsetzungsqualität wurden die drei Ratingvariablen *Unterrichten der PFAD-Konzepte*, *Klassenführung* und *Umgang mit Störungen* verwendet, gemessen während der vier Klassenbesuche (ZP 1 – 4).

Die von den Coaches beobachteten Variablen der Umsetzungsqualität wurden jeweils mit denjenigen Variablen der Befragungen MZP 2 und 3 verglichen, welche ihnen zeitlich am nächsten lagen. Das bedeutet, dass die Ratingvariablen zum Beobachtungszeitpunkt 1 (ZP 1) mit den Variablen, erhoben zum MZP 2, verglichen und die Ratingvariablen ZP 4 mit den Variablen, erhoben zum MZP 3, verglichen wurden.

Eine Ausnahme bildeten die Variablen zur Reaktion der SchülerInnen, welche mit der durchschnittlichen Umsetzungsqualität über alle vier Beobachtungen in Bezug gesetzt wurden, da man von einer stetigen Wechselwirkung ausgeht. Die *Klassentypen* und die *Schulkreise kategorisiert nach SSI* wurden ebenfalls mit der durchschnittlichen Umsetzungsqualität in Bezug gesetzt.

Im nächsten Abschnitt wird die Häufigkeitsverteilung der durchschnittlichen Umsetzungsqualität aufgezeigt, um im Anschluss auf die verschiedenen Zusammenhänge der Umsetzungsqualität mit anderen Variablen einzugehen.

### 5.3.1 Häufigkeitsverteilung der durchschnittlichen Umsetzungsqualität

Um die durchschnittliche Umsetzungsqualität, mit welcher eine Klasse den PFAD-Unterricht erhielt, zu berechnen, wurde für die drei Ratingvariablen ein Summenmittelwert über alle vier Beobachtungszeitpunkte gebildet. Dies brachte den Vorteil mit sich, dass für Klassen, welche im Teamteaching unterrichtet wurden, die Umsetzungsqualität beider LP berücksichtigt werden konnte, was auch der Realität im Schulalltag nahe kommt.

Der Summenmittelwert wurde in folgende vier Kategorien eingeteilt: 1 = ungenügend, 2 = mässig, 3 = gut, 4 = sehr gut.

#### Summenmittelwert Unterrichten der PFAD-Konzepte

Insgesamt wies die Mehrheit der LP über die vier Beobachtungszeitpunkte eine gute (39.6%, n = 21) bis sehr gute (43.4%, n = 31) durchschnittliche Qualität im *Unterrichten der PFAD-Konzepte* auf (vergleiche Tabelle 16).

Tabelle 16: Verteilung des Summenmittelwertes der Variable *Unterrichten der PFAD-Konzepte*

	<i>N</i>	%	Valid %
Ungenügend	2	3.8	3.8
mässig	7	13.2	13.2
gut	21	39.6	39.6
sehr gut	23	43.4	43.4
Missing			
Gesamt	53	100	100.0

Wie Abbildung 14 zeigt, waren die Werte des Summenmittelwertes *Unterrichten der PFAD-Konzepte* bei der Mehrheit der LP gut (3) bis sehr gut (4).

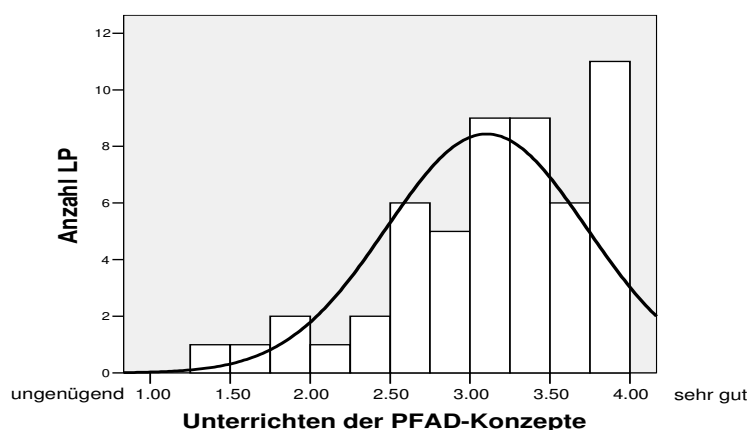


Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung des Summenmittelwertes *Unterrichten der PFAD-Konzepte* (*N* = 53)

### Klassenführung

Für die Variable *Klassenführung* wurde ebenfalls der Summenmittelwert über alle vier Zeitpunkte gebildet. Der Summenmittelwert *Klassenführung* wies eine gute durchschnittliche Umsetzungsqualität auf (Tabelle 17). 25 LP (47.2%) zeigten eine gute und 23 LP (43.4%) eine sehr gute durchschnittliche Klassenführung.

Tabelle 17: Verteilung des Summenmittelwertes der Variable *Klassenführung*

	<i>n</i>	%	Valid %
ungenügend	2	3.8	3.8
mässig	3	5.7	5.7
gut	25	47.2	47.2
sehr gut	23	43.4	43.4
Missing			
Gesamt	53	100	100.0



## Umgang mit Störungen

Für den Summenmittelwert über alle vier Beobachtungszeitpunkte der Variable *Umgang mit Störungen* wiesen die LP ebenfalls mehrheitlich eine gute (32.1%, n = 17) oder sehr gute (50.9%, n = 27) Qualität auf, wie Tabelle 18 zeigt.

Tabelle 18: Verteilung des Summenmittelwertes der Variable *Umgang mit Störungen*

	<i>n</i>	%	<i>Valid %</i>
ungenügend	2	3.8	3.8
mässig	7	13.2	13.2
gut	17	32.1	32.1
sehr gut	27	50.9	50.9
Missing			
Gesamt	53	100	100.0

### 5.3.2 Zusammenhänge der Umsetzungsqualität mit den Variablen, erhoben zum MZP 2 und 3

#### Zusammenhänge zwischen den Variablen der Umsetzungsqualität (ZP 1) und Variablen, erhoben zum MZP 2 (Hypothesen 11 und 12)

Hypothese 11 besagt, dass, je besser die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD nach der Schulung sind, desto besser ist die Umsetzungsqualität.

Hypothese 12 geht davon aus, dass je besser eine LP die Ziele und Grundideen des Programms akzeptiert, desto besser ist ihre Programmtreue

Um die Hypothesen 11 zu überprüfen, wurden zunächst die Zusammenhänge mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ und den Ratingvariablen der Umsetzungsqualität ZP 1 berechnet. Der Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ wies mit keiner der drei Ratingvariablen ZP 1 einen signifikanten Zusammenhang auf (Tabelle 19).

Tabelle 19: Korrelationen der Umsetzungsqualität ZP 1 mit dem ‚Summenmittelwert Einstellung und Motivation, MZP 2‘

	Einstellung und Motivation, MZP 2	
	Pearson-Korrelation	p
Unterrichten der PFAD-Konzepte, ZP 1	-.117	.454
Klassenführung, ZP 1	-.126	.421
Umgang mit Störungen, ZP 1	-.086	.583

\* Die Korrelation ist signifikant auf dem 0.05 Level (zweiseitig)

\*\* Die Korrelation ist signifikant auf dem 0.01 Level (zweiseitig)

Das Item ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘ wies ebenfalls keine signifikante Korrelation ( $p = .255$ ,  $r = -.137$ ) mit der Ratingvariable *Unterrichten der PFAD-Konzepte, ZP 1*, welche die Programmtreue misst, auf.

### **Analyse der Einflüsse auf die Variablen der Umsetzungsqualität, ZP 1**

Entsprechend der oben dargestellten Zusammenhänge ergaben sich aus den 3 Regressionsanalysen mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ als Prädiktor und den 3 Variablen der Umsetzungsqualität, ZP 1 als AV keine relevanten Resultate.

Die Hypothese 11, welche davon ausgeht, dass, je positiver die Einstellung und Motivation einer LP gegenüber PFAD nach der Schulung und vor der Umsetzung ist, desto besser ist auch die Umsetzungsqualität, kann somit nicht bestätigt werden.

Ebenso kann die Hypothese 12, welche davon ausgeht, dass, je besser eine LP die Ziele und Grundideen des Programms nach der Schulung und vor der Umsetzung findet, desto besser ist ihre Programmtreue, nicht bestätigt werden.

### **Zusammenhänge mit den Variablen der Umsetzungsqualität, ZP 4 und dem Summenmittelwert ‚Motivation und Einstellung, MZP 3‘ (Hypothese 13)**

Hypothese 13 besagt, dass, je besser die Einstellung und Motivation während der Anwendung von PFAD positiv zusammenhängen mit der Umsetzungsqualität.

Der Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ wies analog zum MZP 2 keine signifikanten Zusammenhänge mit den Variablen der Umsetzungsqualität zum ZP 4 auf (Tabelle 20).

Tabelle 20: Korrelationen der Variablen der Umsetzungsqualität, ZP 4 mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘

	Einstellung und Motivation, MZP 3	
	Pearson-Korrelation	p
Unterrichten der PFAD-Konzepte	.218	.120
Klassenführung	.028	.845
Umgang mit Störungen	.200	.156

\* Die Korrelation ist signifikant auf dem 0.05 Level (zweiseitig)

\*\* Die Korrelation ist signifikant auf dem 0.01 Level (zweiseitig)

Die Hypothese 13 kann somit nicht bestätigt werden.

### **Zusammenhänge der Summenmittelwerte der Umsetzungsqualität und den Items ‚Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen‘ (Hypothesen 14 und 15)**

Hypothese 14 geht davon aus, dass der Motivationslevel der SchülerInnen und die Umsetzungsqualität positiv zusammenhängen.

Hypothese 15 dagegen besagt, dass der Störungslevel der SchülerInnen und die Umsetzungsqualität negativ zusammenhängen.

Um zu entscheiden, ob für die Überprüfung der Zusammenhänge der Umsetzungsqualität mit dem Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen die LP-Einschätzung oder das Coach-Rating bezüglich der SchülerInnen verwendet werden sollte, wurden die vier Variablen (je zwei LP versus Coach-Beobachtungen) zunächst miteinander verglichen, wobei sich für alle SchülerInnen-Daten signifikante Korrelationen ergaben (siehe Tabelle 21).

Die Ratingvariable *Störungslevel der SchülerInnen* korrelierte gering mit der von den LP beobachteten Störungen ( $p = 0.01$ ,  $r = -0.373^{**}$ ). Die Ratingvariable *Motivationslevel der SchülerInnen* korrelierte ebenfalls gering mit der von den LP eingeschätzten Motivation ( $p = .05$ ,  $r = .317^{*}$ ).

Am tiefsten korrelierten die von den LP eingeschätzten Variablen *Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen während der PFAD-Lektionen* ( $p = .05$ ,  $r = -.287^{*}$ ). Diese tiefe Korrelation macht Sinn, da die beiden Variablen nicht genau dasselbe messen. Umso bemerkenswerter ist es, dass die beiden Ratingvariablen der Coach-Beobachtungen so hoch miteinander korrelierten ( $p < .000$ ,  $r = -0.645^{**}$ ).

Das unterschiedliche Vorzeichen der beiden Variablen zum Störungslevel der SchülerInnen ist darauf zurückzuführen, dass das LP-Item negativ und die Ratingvariable (RV) positiv formuliert war.

Tabelle 21: Korrelationsmatrix der LP- und Coach-Beurteilungen (Ratingvariable, RV) bezüglich Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen

	LP: Störungslevel der SchülerInnen	LP: Motivationslevel der SchülerInnen	RV: Störungslevel der SchülerInnen	RV: Motivationslevel der SchülerInnen
LP: Störungslevel der SchülerInnen				
Pearson-Korrelation	1	-.287(*)	-.373(**)	-.359(**)
Signifikanz (zweiseitig)		.039	.006	.009
LP: Motivationslevel der SchülerInnen				
Pearson-Korrelation	-.287(*)	1	.277(*)	.317(*)
Signifikanz (zweiseitig)	.039		.047	.022
Ratingvariable Störungslevel der SchülerInnen				
Pearson-Korrelation	-.373(**)	.277(*)	1	.645(**)
Signifikanz (zweiseitig)	.006	.047		.000
Ratingvariable: Motivationslevel der SchülerInnen				
Pearson-Korrelation	-.359(**)	.317(*)	.645(**)	1
Signifikanz (zweiseitig)	.009	.022	.000	

\* Die Korrelation ist signifikant auf dem 0.05 Level (zweiseitig)

\*\* Die Korrelation ist signifikant auf dem 0.01 Level (zweiseitig)

Bezüglich der Einschätzung der SchülerInnen schienen die LP und die Coaches Ähnliches wahrzunehmen. Bei den Klassenbeobachtungen dürfte es für die Coaches jedoch recht schwierig gewesen sein, eine genaue Trennlinie zu ziehen zwischen dem Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen, dem Umgang der LP mit Störungen und der Klassenführung. Da eine Wechselwirkung unter den von den Coaches beobachteten Variablen nicht ausgeschlossen werden kann, wurden für weitere Berechnungen die Einschätzungen der LP verwendet.

Die drei Summenmittelwerte der Umsetzungsqualität zeigten einen geringen, signifikanten Zusammenhang mit der Variable ‚Motivationslevel der SchülerInnen‘, eingeschätzt durch die LP (Tabelle 22).

Tabelle 22: Korrelationen der Variablen der Umsetzungsqualität mit den Variablen ‚Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen, eingeschätzt durch die LP

	Störungslevel der SchülerInnen	Motivationslevel der SchülerInnen
Unterrichten der PFAD-Konzepte		
Pearson-Korrelation	-.281*	.324*
Signifikanz (zweiseitig)	.044	.019
Klassenführung		
Pearson-Korrelation	-.342*	.308*
Signifikanz (zweiseitig)	.013	.026
Umgang mit Störungen		
Pearson-Korrelation	-.424**	.361*
Signifikanz (zweiseitig)	.002	.009

\* Die Korrelation ist signifikant auf dem 0.05 Level (zweiseitig)

\*\* Die Korrelation ist signifikant auf dem 0.01 Level (zweiseitig)

Hypothese 14, welche besagt, dass es eine positive Wechselwirkung gibt zwischen dem Motivationslevel der SchülerInnen und der Umsetzungsqualität, kann somit angenommen werden.

Die Variable ‚Störungslevel der SchülerInnen‘ wies mit den drei Summenmittelwerten der Umsetzungsqualität ebenfalls einen geringen, negativen Zusammenhang auf (Tabelle 22). Die Hypothese 15, welche annimmt, dass sich die Umsetzungsqualität und der Störungslevel der SchülerInnen negativ zusammenhängen, kann somit ebenfalls angenommen werden.

### **MZP 3: Unterschiede in der Umsetzungsqualität von PFAD bezüglich Klassentyp und kategorisierter Schulkreise nach SSI**

Anhand von drei univariaten Varianzanalysen sollte überprüft werden, ob sich die drei Summenmittelwerte der Umsetzungsqualität (gemessen über vier Zeitpunkte) bezüglich Klassentypen oder kategorisierter Schulkreise nach SSI, unterscheiden.

In den drei univariaten Varianzanalysen ergaben sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede der drei Summenmittelwerte der Umsetzungsqualität bezüglich *Klassentypen* oder den *Schulkreisen kategorisiert nach SSI* (Tabellen 23 bis 25).

Tabelle 23: Univariate Varianzanalyse mit der AV *Unterrichten der PFAD-Konzepte* und den UV *Klassentyp* und *Schulkreise kategorisiert nach SSI*

<b>AV: Unterrichten der PFAD-Konzepte</b>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Klassentyp	.143	1	.707
Schulkreise in 3 Kategorien	.320	2	.728

Tabelle 24: Univariate Varianzanalyse mit der AV *Klassenführung* und den UV *Klassentyp* und *Schulkreise in 3 Kategorien*

<b>AV: Klassenführung</b>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Klassentyp	.010	1	.922
Schulkreise in 3 Kategorien	.678	2	.513

Tabelle 25: Univariate Varianzanalyse mit der AV *Umgang mit Störungen* und den UV *Klassentyp* und *Schulkreise in 3 Kategorien*

<b>AV: Umgang mit Störungen</b>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Klassentyp	.042	1	.838
Schulkreise in 3 Kategorien	.230	2	.769

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die beobachtete durchschnittliche Umsetzungsqualität weder bezüglich Regel- und Kleinklassen noch bezüglich Schulkreise kategorisiert nach SSI unterschied.

### 5.3.3 Verteilung der Differenzwerte der Variablen der Umsetzungsqualität

In einem zweiten Schritt wurde die Veränderung der Umsetzungsqualität jeder LP über die Zeit berechnet. Dazu wurde für die drei Variablen der Umsetzungsqualität der Differenzwert gebildet, indem für jede LP der Wert zum ZP 1 vom Wert zum ZP 4 subtrahiert wurde. Nachfolgend wird die Verteilung der Häufigkeiten der drei Differenzwerte aufgezeigt.

#### Veränderung der Variable *Unterrichten der PFAD-Konzepte*

Für die Variable *Unterrichten der PFAD-Konzepte* waren die Differenzwerte um 0 normal verteilt, wie Abbildung 15 zeigt. Das heisst, die Variable *Unterrichten der PFAD-Konzepte* hatte sich bei ungefähr gleich vielen LP verbessert wie verschlechtert. Zudem waren die Wer-

te der Variable bei der Mehrheit der LP gleich geblieben, wie sich mit dem Median auf dem Nullpunkt zeigt.

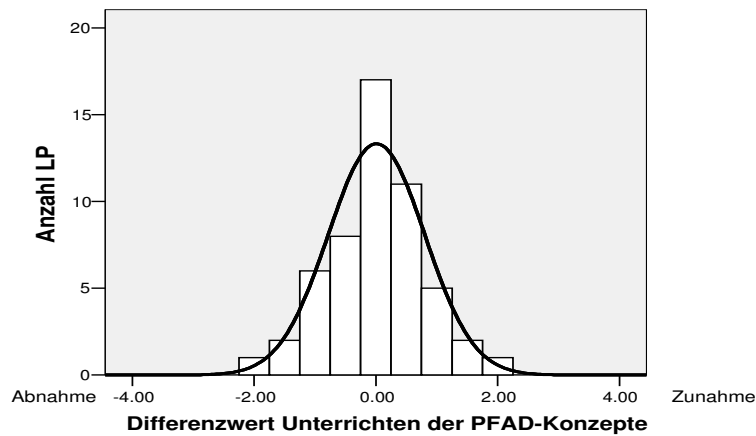


Abbildung 15: Verteilung des Differenzwertes *Unterrichten der PFAD-Konzepte*, ZP 4 – 1 ( $N = 53$ )

### Veränderung der Variable *Klassenführung*

Der Differenzwert der Variable *Klassenführung* war erneut näherungsweise um 0 normal verteilt (Abbildung 16). Der Median bei 0 zeigt an, dass die Mehrheit der LP keine Veränderung in dieser Variablen aufwies.

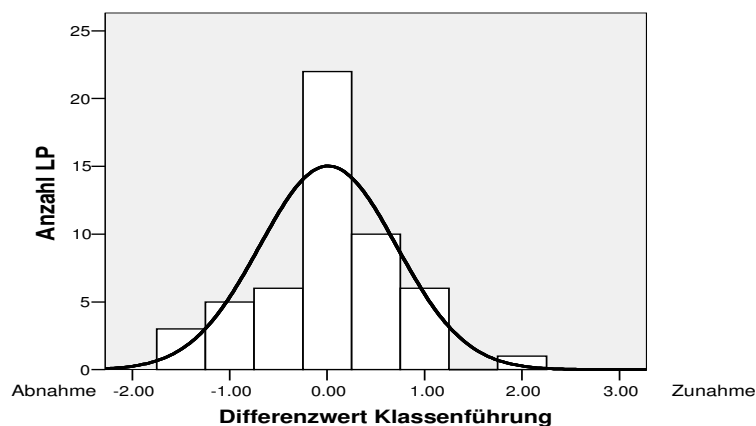


Abbildung 16: Verteilung des Differenzwertes *Klassenführung*, ZP 4 – 1 ( $N = 53$ )

### Veränderung der Variable *Umgang mit Störungen*

Die Häufigkeitsverteilung des Differenzwertes der Variable *Umgang mit Störungen* war erneut um 0 normalverteilt (Abbildung 17).

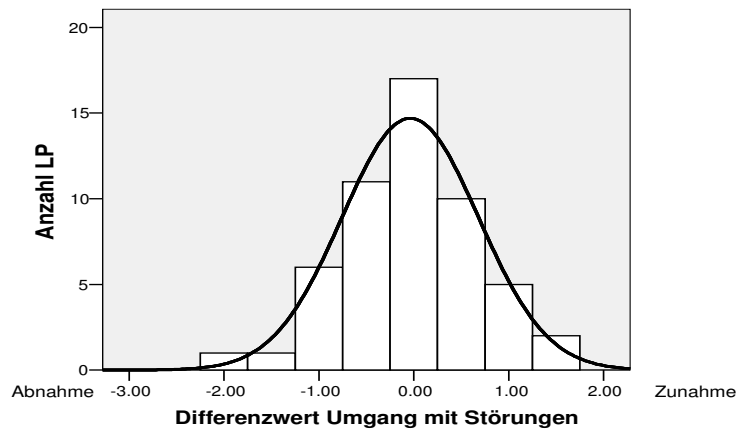


Abbildung 17: Verteilung des Differenzwertes *Umgang mit Störungen*, ZP 4 – 1

### Analyse der Einflüsse auf die Veränderung der Umsetzungsqualität (Hypothese 17)

Hypothese 17 geht davon aus, dass je mehr sich die Einstellung und Motivation einer LP gegenüber PFAD verbessert, desto besser wird die Umsetzungsqualität.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden zunächst die Korrelationen zwischen dem Differenzwert ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ und den Differenzwerten der Variablen der Umsetzungsqualität berechnet. Wie Tabelle 26 zeigt, ergaben sich keine signifikanten Korrelationen.



Tabelle 26: Korrelationen zwischen den Differenzwerten der Variablen der Umsetzungsqualität und dem Differenzwert ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘

	Veränderung der Einstellung und Motivation
<i>Unterrichten der PFAD-Konzepte</i>	
Pearson-Korrelation	.194
Signifikanz (zweiseitig)	.212
<i>Klassenführung</i>	
Pearson-Korrelation	-.002
Signifikanz (zweiseitig)	.989
<i>Umgang mit Störungen</i>	
Pearson-Korrelation	.006
Signifikanz (zweiseitig)	.971

\* Die Korrelation ist signifikant auf dem 0.05 Level (zweiseitig)

\*\* Die Korrelation ist signifikant auf dem 0.01 Level (zweiseitig)

Entsprechend der Korrelationen ergaben auch die drei Regressionsanalysen keine relevanten Resultate, weshalb Hypothese 17 nicht bestätigt werden kann.

Im Anschluss interessierte, ob sich die drei Differenzwerte der Umsetzungsqualität bezüglich *Klassentyp* oder *Schulkreise kategorisierte nach SSI* unterschieden. Dazu wurden drei univariate Varianzanalysen den beiden UV *Klassentyp* und *Schulkreise kategorisiert nach SSI* und mit je einem der drei Differenzwerte *Unterrichten der PFAD-Konzepte*, *Umgang mit Störungen* und *Klassenführung* als AV gerechnet.

Für den Differenzwert *Unterrichten der PFAD-Konzepte* als AV ergab sich ein marginal signifikanter Mittelwertsunterschied bezüglich der UV *Klassentyp* ( $F = 3.29$ ,  $df = 1$ ,  $p = .076$ ), wie in Tabelle 27 ersichtlich ist.

Tabelle 27: Univariate Varianzanalyse mit dem Differenzwert *Unterrichten der PFAD-Konzepte* als AV und den UV *Klassentyp* und *Schulkreise kategorisiert nach SSI*

<b>AV: Differenzwert Unterrichten der PFAD-Konzepte</b>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Klassentyp	3.29	1	.076
Schulkreise in 3 Kategorien	2.36	2	.105

Dabei zeigte sich, dass sich in Kleinklassen das *Unterrichten der PFAD-Konzepte* ( $M = .385$ ,  $SD = .845$ ) etwas verbessert, währenddem es sich in Regelklassen ( $M = -.113$ ,  $SD = .746$ ) sogar leicht verschlechtert hatte.

Für den Differenzwert *Klassenführung* als AV ergab sich kein signifikanter Unterschied bezüglich *Klassentyp*, dafür ein signifikanter Unterschied bezüglich der *Schulkreise kategorisiert nach SSI* ( $F = 2.36$ ,  $df = 2$ ,  $p = .105$ ), wie Tabelle 28 zeigt.

Tabelle 28: Univariate Varianzanalyse mit dem Differenzwert *Klassenführung* als AV und den UV *Klassentyp* und *Schulkreise kategorisiert nach SSI*

<b>AV: Differenzwert Klassenführung</b>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Klassentyp	.242	1	.625
Schulkreise in 3 Kategorien	5.14	2	.010

Dabei hatte sich der Differenzwert *Klassenführung* in der Kategorie 3 der Schulkreise (Schwamendingen, Limmattal) leicht verbessert ( $M = .200$ ,  $SD = .714$ ) und in den beiden anderen Kategorien leicht verschlechtert (siehe Tabelle 29).

Tabelle 29: Mittelwerte des Differenzwertes *Klassenführung* aufgeteilt nach *Schulkreisen kategorisiert nach SSI*

<b>AV: Differenzwert Klassenführung</b>	<i>Mittelwert</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>
Kat. 1: Zürichberg, Waidberg, Uto	-.147	17	.702
Kat. 2: Letzi, Glattal	-.063	16	.680
Kat 3: Schwamendingen, Limmattal	.200	20	.714
Total	.009	53	.703

In der univariaten Varianzanalyse mit dem Differenzwert *Umgang mit Störungen als AV* ergab sich erneut nur bezüglich der *Schulkreise kategorisiert nach SSI* ein signifikanter Mittelwertsunterschied ( $F = 4.5$ ,  $df = 2$ ,  $p = .016$ ), wie Tabelle 30 zeigt.

Tabelle 30: Univariate Varianzanalyse mit dem Differenzwert *Umgang mit Störungen* als AV und den UV *Klassentyp* und *Schulkreise kategorisiert nach SSI*

<b>AV: Differenzwert Umgang mit Störungen</b>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Klassentyp	.042	1	.839
Schulkreise in 3 Kategorien	4.5	2	.016

Wie beim Differenzwert *Klassenführung* hatte sich der Differenzwert *Umgang mit Störungen* für die Kategorie 3 der Schulkreise (Schwamendingen, Limmattal) leicht verbessert ( $M = .175$ ,  $SD = .634$ ) und in den beiden anderen Kategorien leicht verschlechtert (Tabelle 31).

Tabelle 31: Mittelwerte des Differenzwertes *Umgang mit Störungen* aufgeteilt nach *Schulkreisen kategorisiert nach SSI*

<b>AV: Differenzwert <i>Umgang mit Störungen</i></b>	<i>Mittelwert</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>
Kat. 1: Zürichberg, Waidberg, Uto	-.059	17	.747
Kat. 2: Letzi, Glattal	-.281	16	.752
Kat 3: Schwamendingen, Limmattal	.175	20	.634
Total	-.038	53	.720

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich der Differenzwert *Unterrichten der PFAD-Konzepte* bezüglich *Klassentyp* und die Differenzwerte *Klassenführung* und *Umgang mit Störungen* bezüglich *Schulkreise kategorisiert nach SSI* unterschieden.

Dabei fällt auf, dass sich der Differenzwert *Unterrichten der PFAD-Konzepte, welcher die Programmtreue misst*, gleich verhält bezüglich *Klassentyp*, wie zuvor die Variable ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘. Sowohl die ‚Einstellung und Motivation der LP‘, als auch das *Unterrichten der PFAD-Konzepte* hatten sich bei den LP von Kleinlassen stärker verbessert als bei LP von Regelklassen.

## 6. Diskussion

### 6.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Nach der Präsentation der Ergebnisse sollen diese nun in Bezug auf die Fragestellung diskutiert werden. Die Gliederung der Ausführungen richtet sich nach der Reihenfolge der Fragestellungen und der Hypothesen, und zur besseren Übersicht werden die Fragestellungen nochmals aufgeführt.

#### 6.1.1 Interesse, Einstellung und Motivation gegenüber PFAD, sowie weitere Variablen, erhoben zu den MZP 1 bis 3

Ein Problem, welches sich für die Vergleichbarkeit der Variablen, erhoben zu den drei MZP, grundsätzlich stellt, ist die vergleichsweise schlechtere Rücklaufquote zum MZP 2. Diese ist darauf zurückzuführen, dass man die LP nicht übermässig mit Mahnungen belasten wollte, nachdem sie erst einige Monate zuvor einen Fragebogen zum MZP 1 ausgefüllt hatten. Es bleibt offen, welche 10% der LP den Fragebogen zum MZP 2 nicht zurückgeschickten. Waren es die Vergesslichen oder jene, welche dem Projekt gegenüber eher negativ eingestellt waren? Erfahrungen mit der Umsetzung von PFAD in früheren Studien hatten gezeigt, dass üblicherweise zwischen 5-20% der LP dem neuen Programm sehr wenig Enthusiasmus entgegenbringen (Greenberg et al., 2002).

*Wie sind Interesse, Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD ausgeprägt, und wie verändern sich diese über die Zeit?*

Zwei Drittel (66.6%) der LP bekundeten zum MZP 1, noch vor der PFAD-Schulung, *Interesse* daran, mehr über PFAD und die vorgesehenen Lektionen zu erfahren. Wird dieses Interesse als eine Art Grundeinstellung betrachtet, kann man sagen, dass sich die *Einstellung* vier Monate später, zum MZP 2, nach der PFAD-Schulung deutlich verbessert hatte. Nun gaben 86.9% der LP an, PFAD gegenüber positiv eingestellt zu sein. Erfreulich ist, dass dies auch während der Umsetzung von PFAD gleich blieb, als immer noch 88.5% der LP angaben positiv gegenüber PFAD eingestellt zu sein.

Etwas weniger enthusiastisch, aber noch immer sehr positiv zeigten sich die LP nach der PFAD-Schulung bezüglich *Motivation*, PFAD im kommenden Schuljahr umzusetzen. So gaben zum MZP 2 immerhin 63.1% der LP an motiviert und 26.1% teilweise motiviert zu sein. Erfreulich ist, dass die Motivation zum MZP 3, während der Umsetzung von PFAD sogar noch leicht gestiegen war, als 69.1% der LP angaben motiviert und zusätzlich 25% der LP teilweise motiviert zu sein.

Faktoranalysen zu den MZP 2 und 3 hatten gezeigt, dass die drei Items, welche Einstellung und Motivation massen, zu den Summenmittelwerten ‚Einstellung und Motivation, MZP 2 und 3‘ zusammengefasst werden konnten. Diese Summenmittelwerte, welche für weitere Berechnungen verwendet wurden, verteilten sich erwartungsgemäss mehrheitlich im positiven bis sehr positiven Bereich. Insgesamt war die Einstellung und Motivation der LP in den vier Monaten des Beobachtungszeitraumes der vorliegenden Studie praktisch gleich geblieben, was sehr erfreulich ist.

*Was beeinflusst das Interesse, die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD?  
Wie sind die weiteren Variablen, welche bei den LP über die 3 MZP erhoben wurden, ausgeprägt?*

Der Fakt, ob eine LP zum MZP 1 fand, dass es bereits *genug Gewaltprävention am Schulhaus* gibt, schien das *Interesse an PFAD* nur wenig zu beeinflussen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die LP auch dann ein gewisses Interesse an Neuem haben, wenn sie es als nicht notwendig erachten.

Gemäss Theorie (Dane & Schneider, 1998; Greenberg et al., 2002) ist es wichtig, dass die LP von Anfang an für ein Projekt begeistert werden können und am selben Strick ziehen, wie das Projektteam. Dies stellte nebst der Informationsvermittlung eine der Hauptaufgaben der *PFAD-Schulung* dar. Wie sich zeigte, war diese von der Mehrheit der LP als informativ und hilfreich erlebt worden und übte zudem einen positiven Einfluss auf die Einstellung und Motivation gegenüber PFAD aus. Somit kann festgehalten werden, dass die Ziele, welche die PFAD-Schulung gesteckt worden waren, erreicht werden konnten. Dies ist beachtlich, wenn man bedenkt, dass diese zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum überhaupt durchgeführt wurde. Zudem sah sich das Schulungs-Team vor keine leichte Aufgabe gestellt, da einige LP mit augenscheinlich kritischer Grundhaltung an die Schulung gekommen waren.

Dem Zeitpunkt der Schulung sollte hierbei bei der Planung genügend Wichtigkeit beigemessen werden. So wirkten die LP am Ende der PFAD-Schulung sehr motiviert für die Umset-

zung von PFAD und hätten am liebsten gleich damit begonnen. Leider lagen zwischen der Schulung im April und dem effektiven Start von PFAD noch vier Monate, in welchen diese Begeisterung wieder abflachen konnte.

Die *Zeitproblematik* hatte sich schon zum MZP 1, vor der PFAD-Schulung, abgezeichnet. Dies weist darauf hin, dass es sich dabei um ein alt bekanntes Problem handelt, und das Zeitbudget der LP vermutlich schon vor dem Projekt PFAD knapp war.

An den Schulungen äusserten die LP immer wieder Bedenken, ob ihnen nebst den anderen Fächern noch genügend Zeit bleiben würde um PFAD umzusetzen. Leider konnte ihnen an der Schulung nicht genau gesagt werden, auf Kosten welcher Fächer sie PFAD unterrichten sollten. Es wurden lediglich Empfehlungen abgegeben, welche Lektionen am geeignetsten scheinen. Wahrscheinlich könnte man hier mit genauer Planung und Kommunikation die Befürchtungen der LP etwas entkräften. Dies ist wichtig, damit sich die LP in ihren Bedenken ernst genommen fühlen. Zudem hat sich gezeigt, dass die Befürchtungen, PFAD könnte zuviel Zeit in Anspruch nehmen, einen Einfluss auf die Einstellung und Motivation gegenüber PFAD ausübten.

Während der Umsetzung von PFAD zeigte sich dann, dass sich die LP insbesondere bezüglich der Zeit, welche PFAD vom Unterricht in Anspruch nimmt, in ihren Befürchtungen bestätigt sahen. Was darauf hinweist, dass ein neues Programm von vorne herein in den Lehrplan integriert werden sollte. Auch hier hat sich ein Einfluss auf die Einstellung und Motivation gegenüber PFAD gezeigt.

Die Zeit für die Vorbereitung hingegen sahen die LP weniger als Problem, was vermutlich teilweise auf die Beschaffenheit des PFAD-Curriculums zurückzuführen ist, welches stark strukturiert ist. So besteht die Möglichkeit, dass eine Lektion auch mit relativ wenig Vorbereitung gehalten werden kann.

Wie vermutet, übte die *Akzeptanz des Lehrmittels und der Grundideen und Ziele von PFAD* einen Einfluss auf die Einstellung und Motivation der LP aus. Es ist erfreulich, dass die LP das Lehrmittel sowohl nach der Schulung, als auch während der Umsetzung von PFAD als übersichtlich und logisch beurteilten. Es zeigte sich, dass, wie ursprünglich im Arbeitsmodell vermutet, sowohl die Akzeptanz des Lehrmittels, als auch der Grundideen und Ziele die Einstellung und Motivation gegenüber PFAD positiv beeinflussten. Wobei das Lehrmittel erst einen Einfluss ausübte, nachdem die Umsetzung schon gestartet war, und die LP damit gearbeitet hatten.

Das *Coaching* wurde von den LP insgesamt sehr positiv bewertet. So fand es die Mehrheit der LP sowohl anregend und bereichernd, als auch hilfreich und unterstützend. Die Zufriedenheit mit dem Coaching schien eine wichtige Rolle einzunehmen, da sie sowohl die Einstellung und Motivation gegenüber PFAD während der Umsetzung, als auch die Veränderung davon beeinflusste.

Es ist zu bemerken, dass die Coaches zu Beginn bestimmt keine leichte Aufgabe hatten, da sie oft auf eine kritische Grundhaltung bei den LP stiessen. Das war vermutlich unter anderem darauf zurückzuführen, dass die LP erst kurz vor Beginn der Umsetzung von PFAD erfahren hatten, dass die Coaches nebst der Beratung und Unterstützung auch Unterrichtsbeobachtungen für die Prozessevaluation machen würden. Obwohl nur gerade zwei LP keine Einwilligung für diese Beobachtungen gaben, war der Zeitpunkt der Information sehr schlecht gewählt, was bei einer nächsten Umsetzung sicher besser gemacht werden müsste. Idealerweise könnte man das Konzept der Prozessevaluation im Rahmen der PFAD-Schulung vorstellen, mit dem Vorteil, dass die LP ihre Fragen und Zweifel unmittelbar anbringen könnten.

*Gibt es Unterschiede bezüglich Regel- und Kleinklassen in der Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD und deren Veränderung?*

Obwohl die LP der *Kleinklassen* an der PFAD-Schulung mehrmals Bedenken geäussert hatten, ob sich PFAD für ihre SchülerInnen überhaupt eignete, wiesen sie zum MZP 2, nach der Schulung und vor der Umsetzung keine schlechtere Einstellung und Motivation gegenüber PFAD auf, als die LP der Regelklassen. Es ist erfreulich, dass sich die Einstellung und Motivation bei den LP der Kleinklassen sogar noch stärker verbesserte als bei den LP der Regelklassen, was ein Hinweis dafür sein könnte, dass sich das Lehrmittel für Kleinklassen gut eignet.

*Gibt es Unterschiede bezüglich der verschiedenen Schulkreise kategorisiert nach SSI in der Einstellung und Motivation und deren Veränderung?*

Währenddem sich zum MZP 2 noch keine Unterschied in der Einstellung und Motivation bezüglich der *Schulkreise kategorisiert nach SSI* gezeigt hatte, zeichnete sich zum MZP 3 ein tieferer Mittelwert für die Kategorie 2 (Letzi, Glattal) ab. In der Veränderung der Einstellung und Motivation liess sich dieser Unterschied jedoch nicht erkennen, und so bleibt es weiter-

zuverfolgen, ob sich dieser Unterschied bezüglich Schulkreise auch während der restlichen Umsetzung zeigt.

### **6.1.2 Umsetzungsquantität**

*Wie häufig wird PFAD unterrichtet?*

Das Umsetzen der PFAD-Lektionen schien nach den Sommerferien etwas zaghaft gestartet zu sein. So hatten die LP im Durchschnitt vor den Herbstferien erst die Lektion 6 der 60 PFAD-Lektionen erreicht. Dies bedeutet, dass die LP in acht Schulwochen nur gerade 10% des Jahresziels absolviert hatten. Wenn man davon ausgeht, dass ein Schuljahr 39 Wochen umfasst, hätten sie zu diesem Zeitpunkt eigentlich ca. 20%, also 12 Lektionen absolviert haben müssen. Es bleibt abzuwarten, ob die LP mit der Zeit, wenn sie das Lehrmittel besser kennen, schneller vorwärts kommen und noch einiges aufholen werden.

Zudem ist unklar, ob dieser Rückstand darauf zurückzuführen ist, dass das Ziel von 60 Lektionen zu hoch gesteckt war, oder dass die LP zuwenig Unterrichtszeit in PFAD investiert hatten.

Bei der Verteilung der durchschnittlichen Menge PFAD pro Woche stellte sich die Frage, warum diese dreigipflig ist. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass den LP an der PFAD-Schulung vermittelt worden war, dass die ideale Menge PFAD pro Woche den Gesamtumfang von 2 Lektionen, aufgeteilt auf zwei bis drei Mal umfasst. Dies erklärt den ersten Gipfel bei 90 Minuten, welcher zwei Lektionen entspricht. Offensichtlich war diese Botschaft an der Schulung nicht zu allen LP durchgedrungen, da danach mehrfach beim Schul- und Sportdepartement nachgefragt wurde, was die optimale Menge PFAD pro Woche sei. Es entstand vermutlich etwas Verwirrung, als dort kommuniziert wurde, dass PFAD 2-3 Mal während 20-30 Min, d.h. mind. 60 Min. pro Woche unterrichtet werden sollte, was vermutlich den zweiten Gipfel bei 60 Minuten erklärt. Diese Unklarheit könnte bei einer nächsten Schulung sicher vermieden werden, indem eindeutig und klar kommuniziert würde, was die optimale Menge PFAD pro Woche ist.



*Lassen sich Variablen finden, welche die Quantität der Umsetzung beeinflussen?*

Weder die *Befürchtungen*, vor Beginn der Umsetzung, PFAD könnte *zuviel* Zeit in Anspruch nehmen, noch das Empfinden der LP, dass PFAD bei der *Anwendung* effektiv *zuviel* Zeit in Anspruch nimmt, beeinflusste die Menge PFAD, welche eine LP tatsächlich umsetzte.

*Die Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD* schien ebenfalls keinen signifikanten Einfluss auf die Quantität auszuüben. Möglicherweise ist dies auf das Berufsverständnis der LP zurückzuführen, etwas auch dann genügend zu unterrichten, wenn sie dies nicht interessant oder notwendig finden. Das bedeutet, dass, auch wenn eine LP ein Fach nicht so wichtig findet oder gerne macht, sie es trotzdem gleichviel umsetzt, wie die anderen LP.

Im Bemerkungsteil des Lektionenbogens führten die LP verschiedene Gründe, wie Sporttag, Herbstwanderung etc. auf, weshalb sie eine PFAD-Lektion nicht gehalten hatten. Das heisst, es gibt vermutlich zahlreiche äussere Faktoren, welche die Quantität der Umsetzung beeinflussen, und jedoch in der vorliegenden Studie nicht systematisch gemessen.

*Gibt es Unterschiede in der Umsetzungsquantität bezüglich Regel- und Kleinklassen oder verschiedener Schulkreise kategorisiert nach SSI?*

Währenddem es keinen Unterschied in der Quantität bezüglich *Regel- und klassen* gab, zeichnete sich einer bezüglich der *Schulkreise kategorisiert nach SSI* ab. So wurde in der Kategorie 3 (Limmattal, Schwamendingen), welche die beiden Schulkreise mit dem geringsten sozialen Status enthält, am meisten PFAD unterrichtet.

### **6.1.3 Umsetzungsqualität**

*Mit welcher Umsetzungsqualität wird PFAD unterrichtet, und wie verändert sich diese über die Zeit?*

Grundsätzlich ist es sehr erfreulich, dass die beobachtete *Umsetzungsqualität* von den Coaches im Durchschnitt mehrheitlich als gut bis sehr gut bewertet wurde. Über den Zeitraum von vier Monaten liess sich praktisch keine Veränderung der Umsetzungsqualität beobachten. So verbesserten sich die Konzepttreue, gemessen durch die Ratingvariable *Unterrichten der PFAD-Konzepte* und die Implementierungsqualität, gemessen durch die Variablen *Klassen-*

*führung und Umgang mit Störungen*, jeweils für etwa gleich viele LP, wie sie sich verschlechterten.

*Lassen sich Variablen finden, welche die Umsetzungsqualität beeinflussen?*

Die Tatsache, ob eine LP die *Ziele und Grundideen von PFAD* gut fand, beeinflusste das Unterrichten der PFAD-Konzepte nicht.

Anders als erwartet, übte auch die *Einstellung und Motivation der LP gegenüber PFAD* nach der Schulung keinen Einfluss auf die spätere Umsetzungsqualität aus. Dies veränderte sich auch während der Umsetzung von PFAD nicht, als die Einstellung und Motivation der LP nach wie vor keinen Einfluss auf die Umsetzungsqualität ausübte.

Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass es sich bei den beiden Beobachtungsdimensionen der Implementierungsqualität *Führungsstil* und *Umgang mit Störungen* um relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale handelt, welche sich die LP in jahrelanger Unterrichtserfahrung angeeignet haben. Es liegt nahe, dass diese nicht kurzfristig durch Variablen wie Zufriedenheit mit der Schulung und dem Coaching, oder Einstellung und Motivation gegenüber PFAD beeinflusst werden können.

Erstaunlicher hingegen ist es, dass die Einstellung und Motivation gegenüber PFAD nach der Schulung nicht zumindest einen Einfluss auf das Unterrichten der PFAD-Konzepte auszuüben vermochte. Dies könnte ein Hinweis auf Schwachpunkte in der Messung der Umsetzungsqualität sein. Erstens waren die Klassen nicht gleichmässig auf die Coaches verteilt, die Coaches betreuten zwischen 5 bis 15 Klassen. Zweitens waren die Coaches nicht gleichmässig auf die Klassentypen und Schulkreise verteilt, ein bis zwei Coaches deckten einen Schulkreis ab. Und drittens konnte das Messinstrument nur oberflächlich eingeführt werden, womit die Kriterien der Interraterreliabilität nicht abschliessend gegeben waren. Zudem birgt die offene Beobachtungssituation eine weitere Gefahr in sich, indem die LP unter Umständen anders unterrichten, wenn Coaches die Klasse besuchen.

Als einzige Faktoren, welche mit der beobachteten Umsetzungsqualität zusammenhängen, konnten die Variablen *Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen* gefunden werden. Hier schien sich, wie im Arbeitsmodell vermutet, eine Wechselwirkung zwischen den Variab-

len der Umsetzungsqualität und dem Motivations- und Störungslevel der SchülerInnen abzeichnen.

*Gibt es Unterschiede bezüglich Regel- und Kleinklassen oder Schulkreise kategorisiert nach SSI in der Umsetzungsqualität oder deren Veränderung?*

In der durchschnittlichen Umsetzungsqualität zeigte sich kein Unterschied bezüglich Regel- und Kleinklassen. Im Bereich der Veränderungen zeigte sich einzig bezüglich der Verbesserung des Qualitätsmerkmals *Unterrichten der PFAD-Konzepte* eine Parallele mit der Veränderung der Einstellung und Motivation gegenüber PFAD, indem sich diese beiden Differenzwerte stärker verbesserten bei LP von Kleinklassen als bei LP von Regelklassen. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass LP mit einer sich verbessernden Einstellung und Motivation die PFAD-Konzepte laufend besser umsetzen, was vermutlich wiederum positiv auf die Motivation und Einstellung zurückwirkt.

Bezüglich der *Schulkreise kategorisiert nach SSI* ergab sich ebenfalls kein Unterschied in der durchschnittlichen Umsetzungsqualität. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen den PFAD-Unterricht in allen Schulkreisen mit einer ähnlich guten Umsetzungsqualität erhalten.

Einzig in der Veränderung der Umsetzungsqualität zeichnet sich ab, dass sich die Implementierungsqualität, also *Klassenführung* und *Umgang mit Störungen* in der Kategorie 3 der Schulkreise nach SSI (Schwamendingen, Limmattal) etwas stärker verbessert hatte. Eine interessante Tendenz, welche es sicher weiterzuverfolgen gilt.

## **6.2. Schlussfolgerungen und Ausblick**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Umsetzung von PFAD trotz einiger der oben genannten Kritikpunkte erfolgreich gestartet ist. Dabei haben die Schulung und das Coaching eine wichtige Rolle gespielt.

Es ist jedoch wichtig, dass die LP-Schulung unmittelbar vor dem effektiven Start der Umsetzung stattfindet, damit der Schwung, welcher durch eine positive Gruppendynamik an einem Schulungswochenende entsteht, mitgenommen werden kann. Konkret bedeutet dies, dass das Gesamtpaket PFAD insbesondere in der Einführungsphase nur mit Schulung und Coaching zur Anwendung kommen sollte. Es wäre denkbar, dass auch erfahrene und motivierte LP, welche bereits PFAD unterrichtet haben, eine solche Coach-Rolle übernehmen könnten.

### **6.2.1 Einstellung und Motivation gegenüber PFAD**

In der vorliegenden Studie schienen Einstellung und Motivation gegenüber PFAD weder einen Einfluss auf die Umsetzungsquantität noch -qualität von PFAD auszuüben. Es wäre denkbar, dass sich dies im weiteren Verlauf der Umsetzung ändert, wenn das PFAD-Projekt in der zweiten Jahreshälfte mit einer weniger intensiven Betreuung und Unterstützung durch die Coaches weitergeführt wird.

Währenddem die Akzeptanz des Lehrmittels die Einstellung und Motivation vor der Umsetzung noch nicht beeinflusst hatte, tat sie es während der Umsetzung von PFAD. Hierbei ist es wichtig, dem Lehrmittel genügend Gewicht beizumessen und dieses für zukünftige Anwendungen zu optimieren. Dies wurde bereits vorgebahnt, indem die LP Gelegenheit erhielten, im Lektionenbogen Bemerkungen zu den einzelnen Unterrichtseinheiten zu notieren, welche für die Weiterverwendung von PFAD berücksichtigt werden können.

### **6.2.2 Quantität**

Dass es zu Beginn unklar war, wann und wie lange PFAD unterrichtet werden sollte, ist vermutlich unter anderem darauf zurückzuführen, dass es sich bei der vorliegenden Studie um ein Pilotprojekt handelt. Es ist wichtig, dass, falls PFAD definitiv in den festen Lehrplan aufgenommen würde, festgelegt wird auf Kosten welcher Fächer und in welchem Umfang.

Ein Nachteil bei der Erhebung der Quantität war es, dass diese nur durch Selbstbeobachtung erhoben werden konnte. Hier besteht die Gefahr der Verzerrung durch soziale Erwünschtheit. Leider bleibt trotz dieser Erkenntnis offen, auf welche Art dies bei weiteren Untersuchungen besser gelöst werden könnte.

### **6.2.3 Umsetzungsqualität**

Bezüglich der Messung der Umsetzungsqualität könnte mit den Coaches zusammen rückblickend eine Auswertung gemacht werden, wie sich dieses Erhebungsinstrument noch verbessern lässt. Falls der Ratingbogen bei einer nächsten Untersuchung verwendet wird, ist es wichtig, dass vor der Anwendung ein intensiveres Coach-Training stattfindet, indem die Coaches ihren Bewertungs-Masstab ausreichend abgleichen können, um eine zufriedenstellende Interraterreliabilität zu erreichen.

Da die Coaches organisatorisch mit den vielen Klassenbesuchen innerhalb eines kurzen Zeitraumes bereits sehr belastet waren, wäre es in der vorliegenden Studie nicht realistisch durchführbar gewesen, Anzahl Klassen, Klassentyp und Schulkreise gleichmässig auf die Coaches zu verteilen. Falls die Umsetzung von PFAD in einer zukünftigen Studie in einem kleineren Gebiet erneut evaluiert wird, könnte diesem Punkt mehr Beachtung geschenkt werden.

Das Halbjahresmeeting, welches kurz vor den Sportferien stattfand, wurde von den LP sehr schlecht besucht. Je nach Zielsetzung eines solchen Treffens würde es Sinn machen, dieses in zukünftigen Projekten für die LP als obligatorisch zu erklären. Sonst kann es bei den ohnehin schon stark zeitlich beanspruchten LP, welche tatsächlich erscheinen, möglicherweise zu Unstimmigkeiten führen.

### **6.2.4 Ausblick**

Kam et al. (2003) betonen, dass es nicht ausreicht, ein gutes Programm bereitzustellen, sondern dass auch die Einführung eines neuen Programms bei den durchführenden Lehrpersonen und die Umsetzung selber sehr wichtig sind. Sie haben festgestellt, dass nebst einer hohen Umsetzungsqualität eine gute Verankerung des Präventionsprojekts an der gesamten Schule unabdingbar ist. Es ist wichtig, dass vom Schulhausabwart bis zum Schulvorsteher alle hinter dem Projekt stehen und dieses vollumfänglich unterstützen. Dieser Empfehlung konnte bei der Umsetzung von PFAD eher schlecht Folge geleistet werden, da PFAD aufgrund des Studien- und Pilotprojektcharakters nur bei einer Stichprobe im Schulhaus angewendet wurde. Dieser wichtige Grundgedanke sollte aber für weitere Umsetzungen des PFAD-Curriculums an neuen Orten in Erinnerung behalten werden.

Insgesamt hat sich die Empfehlung von Dane und Schneider (1998), bei einer Prozessevaluation verschiedene Aspekte der Programmintegrität zu berücksichtigen, sehr gut bewährt. So boten die vorgeschlagenen Aspekte einen umfassenden Rahmen um die Umsetzung von PFAD zu begleiten.

## 7. Literaturverzeichnis

Bertelsmann Lexikon der Psychologie (1995). Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH.

Bohner, G. (2004). Einstellung. In Ströbe, W., Jonas, K., Hewston M. (Hrsg.). *Sozialpsychologie, eine Einführung*, 4. Auflage. Berlin: Springer Verlag.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Center for the Study and Prevention of Violence (2002). *Blueprints for Violence Prevention Replications: Factors for Implementation Success*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Dane, A. V. & Schneider, B. H.(1998). Program Integrity in Primary and Early Secondary Prevention: Are Implementation Effects out of Control? *Clinical Psychology Review*, Vol. 18, No 1, pp. 23- 45.

Domitrovich, C. (2005). PATH Coordinator Manual for Monthly PATH Report (unveröffentlicht).

Dubet, F. (2003). Juvenile and Urban Violence. In Heitmeyer, W., Hagan J. (Eds.). *International Handbook of Violence Research*, p. 937-952. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Eisner, M. (2004 a). *Z-proso*, Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern, *Newsletter*, Nr. 1, Januar 2004. [www.z-proso.unizh.ch](http://www.z-proso.unizh.ch)

Eisner, M. (2004 b). The Zurich Project on the Social Development of Children, Intermediate Report, October 12, 2004.

Eisner, M., Ribeaud, D., Bittel, S. (2006). *Prävention von Jugendgewalt: Wege zu einer evidenzbasierten Gewaltprävention*. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission.

Eisner, M., Jünger R. (2005). Handbuch für das Lehrmittel PFAD, unveröffentlicht.

Eisner, M., Jünger, R., Greenberg, M. (2006). Gewaltprävention durch Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: Das PATH/PFAD Curriculum, *Praxis der Rechtspsychologie* (im Druck).

Eisner, M., Manzoni, P., Ribeaud, D., Schmid R.(2003). *Schlussbericht: Wirksame Gewaltprävention- und intervention bei Kinder und Jugendlichen in der Stadt Zürich* (unveröffentlicht). ETH Zürich.

Eisner, M., Ribeaud, D. (2004). *Z-proso*, Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern, *Newsletter*, Nr. 2, Dezember 2004. [www.z-proso.unizh.ch](http://www.z-proso.unizh.ch)

Eisner, M., Ribeaud, D. (2005). Auf dem Weg zu evidenzbasierter Gewaltprävention. *Terra Cognita*, 6, S. 32-37.

Elias, M. J., Clabby, J. F. (1992). *Building social problem solving skills: Guidelines from a school-based program*. San Francisco: Jossey-Boss

Gambrill, E. (1995). Assertion skills training. In O'Donohue, E., Krasner, E. (Eds.). *Handbook of social skills training*, p.81-118. Boston: Allyn and Bacon.

Gottfredson, D. C., Wilson, D. B., Skroban Najak, S. (2002). School-based crime prevention. In Sherman, W. S., Farrington, D. P., Welsh, B. C., Layton MacKenzie D. (Eds.). *Evidence-Based Crime Prevention*, p. 56-164. London: Routledge.

Golemann, D. (1995). *Emotional Intelligence; Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.

Greenberg, M. T., Kusché, C. A. (1993). Promoting social and emotional development in deaf children: The PATH Project. Seattle, WA: University of Washington Press.

Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competences in school-aged children: The effects of the PATH curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, p. 117-136.

Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Mihalic, S. F. (2002). Blueprints for Violence Prevention, Book Ten: Promoting Alternative Thinking Strategies (PATH). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Hinsch, R., Pflingsten, U. (2002). *Gruppentraining Sozialer Kompetenzen, GSK*, (4. völlig neu bearbeitete Auflage). Weinheim: Verlagsgruppe Beltz, Psychologie Verlags Union.

Imbusch, P., (2003). The Concept of Violence. In Heitmeyer, W., Hagan, J. (Eds.). *International Handbook of Violence Research*, p.13-39. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Kam, C., Greenberg, M.T., Kusché C. A. (2004). Sustained Effects of the PATHS Curriculum on the Social and Psychological Adjustment of Children in Special Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 12, 2, p. 66-78.

Kam, C., Greenberg, M. T., Walls, C. T. (2003). Examining the Role of Implementing Quality in School-Based Prevention Using the PATH Curriculum. *Prevention Science*, Vol. 4, No.1, p. 55-63.

Kellermann, A., Fuqua-Whitley, D., Rivara, F., Mercy, J. (1998). Preventing Youth Violence: What Works? *Annual Review of Public Health*. 19, p. 271–92.

Lösel, F., Beelmann, A. (2003). Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *Annals, APPS*, 587, p. 84-109.

Lüer, G. (2004). In Häcker, H., Stapf, K. (Hrsg.). *Dorsch, Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber Verlag.

Muraskin, L. (1993). *Understanding Evaluation: The Way to Better Prevention Programs*. Archived Informations. Department of Education, United States of America.

Meyer, A., Herman, M. (1993). Balancing the priorities of evaluation with priorities of the setting: A focus on positive youth development program in school settings. *Journal of Primary Prevention*, 14, pp. 95-113.

Petermann, F. (1998). Aggressives Verhalten. In Örtter, R., Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*, S. 1017-1023. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rosenberg, M. J., Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P., Brehm, J. W. (Eds.). *Attitude organization and change*, p. 1-14. New Haven, CT: Yale University Press.

Schick, A., Cierpka, M. (2003 b). Präventionsprogramme, Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 100-110.

Schick, A., Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen – Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 766-791.

Sherman, W. S., Farrington, D. P., Welsh, B. C., Layton MacKenzie, D. (2002). Preventing Crime. In Sherman, W. S., Farrington, D. P., Welsh, B. C., Layton MacKenzie D. (Eds.). *Evidence-Based Crime Prevention*, p.1-12. London: Routledge.

Singer, W. (2001). Hirnentwicklung - neuronale Plastizität - Lernen. In Silbernagel, S., Klinke, R. (Hrsg.). *Lehrbuch der Physiologie*. Stuttgart: Georg Thieme.

Warschburger, P., Petermann, F. (1994). Kinderverhaltenstherapie: Neue Trends am Beispiel der aggressiven Störungen. In Petermann, F. (Hrsg.), *Verhaltenstherapie mit Kindern* (2. erw. Auflage, S. 18-63). Baltmannsweiler: Röttger.



## 8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### 8.1 Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abbildung 1: Ursachen aggressiven Verhaltens .....	9
Abbildung 2: Prozessmodell sozial kompetenten/inkompetenten Verhaltens .....	12
Abbildung 3: <i>Zipps</i> : Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen .....	25
Abbildung 4: Arbeitsmodell der Prozessevaluation der Umsetzung von PFAD .....	30
Abbildung 5: Zeitlicher Ablauf der Prozessevaluation der Umsetzung von PFAD .....	37
Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Items zum Thema Einstellung und Motivation gegenüber PFAD, MZP 2 und 3 .....	47
Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung des Items ‚Ich fand die PFAD-Schulung war informativ und hilfreich, MZP 2 .....	48
Abbildung 7 Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Items zum Thema Zeit .....	47
Abbildung 8: Häufigkeitsverteilung der Items zum Thema Coaching, MZP 3.....	52
Abbildung 9: Häufigkeitsverteilung des Summenmittelwertes ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ .....	54
Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung des Summenmittelwertes ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ .....	55
Abbildung 11: Verteilung des Differenzwertes ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ .....	63
Abbildung 12: Höchste erreichte Lektion vor den Herbstferien.....	64
Abbildung 13: Durchschnittliche Anzahl Minuten PFAD, welche pro Woche unterrichtet wurden .....	66
Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung: Summenmittelwert <i>Unterrichten der PFAD-Konzepte</i> ..	71
Abbildung 15: Verteilung des Differenzwertes <i>Unterrichten der PFAD-Konzepte</i> .....	74
Abbildung 16: Verteilung des Differenzwertes <i>Klassenführung</i> .....	78
Abbildung 17: Verteilung des Differenzwertes <i>Umgang mit Störungen</i> .....	79

## 8.2 Tabellenverzeichnis

	Seite
Tabelle 1: Beispiele sozial kompetenter Verhaltensweisen nach Eileen Gambrill .....	10
Tabelle 2: Übersicht über bekannte Risikofaktoren für erhöhte Gewaltwahrscheinlichkeit bei Kindern und Jugendlichen .....	14
Tabelle 3: Inhalte der Fragen aus den drei Klassenbeurteilungsbogen.....	39
Tabelle 4: Beobachtungsdimensionen für die Klassenbesuche der Coaches .....	41
Tabelle 5: Faktorladungen der Items zum MZP 2 nach einer Faktorenanalyse mit Varimax Rotation.....	53
Tabelle 6: Faktorladungen der Items zur MZP 3 nach einer Faktorenanalyse mit Varimax Rotation.....	54
Tabelle 7: Regressionsmodell mit der AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ und allen in Frage kom-menden Prädiktoren .....	57
Tabelle 8: Regressionsmodell mit der AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 2‘ und allen in Frage kom-menden Prädiktoren; ohne ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘ ..	58
Tabelle 9: Tabelle: Regressionsmodell mit der AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ und allen in Frage kommenden Prädiktoren .....	60
Tabelle 10: Regressionsmodell mit der AV ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ und allen in Frage kommenden Prädiktoren; ohne ‚Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut‘ ...	61
Tabelle 11: Mittelwerte der Variable ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ aufgeteilt nach den drei Kate-gorien der Schulkreise nach SSI .....	62
Tabelle 12: Kreuztabelle mit der UV ‚Befürchtung, PFAD nimmt zuviel Zeit in Anspruch‘ und der AV ‚Anzahl Minuten in 3 Kategorien‘ .....	67
Tabelle 13: Kreuztabelle mit der UV ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ und der AV ‚Anzahl Minuten in 3 Kategorien‘ .....	68
Tabelle 14: Kreuztabelle mit der UV ‚Schulkreise, kategorisiert nach SSI‘ und der AV ‚Anzahl Minuten in 3 Kategorien‘ .....	69
Tabelle 15: Mittelwerte der Variable ‚Anzahl Minuten pro Woche‘ aufgeteilt nach den drei Kategorien der Schulkreise nach SSI .....	69
Tabelle 19: Korrelationen der Summenmittelwerte der Umsetzungsqualität mit dem ‚Summenmittelwert Einstellung und Motivation, MZP 2‘ .....	72
Tabelle 20: Korrelationen der Variablen der Umsetzungsqualität, ZP 4 mit dem Summenmittelwert ‚Einstellung und Motivation, MZP 3‘ .....	73
Tabelle 26: Korrelationen zwischen den Differenzwerten der Variablen der Umsetzungsqualität und dem Differenzwert ‚Veränderung der Einstellung und Motivation‘ ..	80
Tabelle 29: Mittelwerte der Variable Differenzwert Klassenführung aufgeteilt nach Schulkreisen kategorisiert nach SSI ..	81
Tabelle 31: Mittelwerte der Variable Differenzwert Umgang mit Störungen aufgeteilt nach Schulkreise kategorisiert nach SSI .....	82

## **9. Anhang**

### **9.1 Erhebungsinstrumente**

- 9.1.1 Auszüge aus den Klassenbeurteilungsbogen, MZP 1 – 3
- 9.1.2 Manual für die Klassenbesuche von PFAD (Ratingbogen)
- 9.1.3 Lektionenbogen

### **9.2 Tabellenanhang**

- 9.2.1 Items aus den Klassenbeurteilungsbogen, MZP 1 – 3
- 9.2.2 Items aus dem Ratingbogen

## 9.1 Erhebungsinstrumente

### 9.1.1 Auszüge aus den Klassenbeurteilungsbogen, MZP 1 - 3

#### MZP 1: Vor der PFAD-Schulung, März 2005

Ihre Meinung zum Zürcher Interventions- und Präventionsprojekt an Schulen *zipps*:

##### a) Zum Projekt insgesamt

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils, teils	Trifft etwas zu	Trifft völlig zu
Ich finde das Projekt zipps bisher sinnvoll und unterstütze es.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wurde über die Ziele von zipps ausreichend informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Projekt ist an sich gut, aber die LehrerInnen werden hierdurch zeitlich zu stark belastet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

##### b) Zum Versuch mit dem Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen PFAD

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils, teils	Trifft etwas zu	Trifft völlig zu
An unserem Schulhaus wird bereits genug im Bereich Gewaltprävention getan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziale Kompetenzen sollten zu Hause und nicht an der Schule gelernt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin interessiert, mehr über PFAD und die vorgesehenen Lektionen zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### MZP 2: Nach der PFAD-Schulung, vor der Umsetzung, Juni 2005

#### Ihre Meinung zu PFAD:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils/ teils	Trifft etwas zu	Trifft völlig zu
Ich fand die PFAD-Schulung informativ und hilfreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde die Ziele und Grundidee von PFAD gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich, die PFAD Lektionen im nächsten Jahr umzusetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde PFAD überflüssig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich befürchte, dass PFAD zu viel Zeit beanspruchen wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Lehrmittel erscheint mir übersichtlich und logisch aufgebaut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin insgesamt PFAD gegenüber positiv eingestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### MZP 3: Während der Umsetzung von PFAD, Dezember 2005

#### Ihre Meinung zu PFAD:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils/ teils	Trifft etwas zu	Trifft völlig zu
Das Lehrmittel PFAD erscheint mir übersichtlich und logisch aufgebaut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde die Ziele und Grundidee von PFAD gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin motiviert PFAD zu unterrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das PFAD Coaching ist für mich anregend und bereichernd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde das PFAD Coaching hilfreich und unterstützend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde PFAD überflüssig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen stören sehr oft während den PFAD-Lektionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ziemlich genau den Ideen und Vorschlägen des Lehrmittels gefolgt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen nehmen gerne und motiviert am PFAD-Unterricht teil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, dass die Vorbereitung der PFAD-Lektionen zu viel Zeit in Anspruch nimmt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, dass PFAD zu viel Zeit des Unterrichts beansprucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin insgesamt PFAD gegenüber positiv eingestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte geben Sie im Anschluss an, wie häufig und wie lange Sie im Durchschnitt pro Woche PFAD unterrichten. Wenn Sie im Halbklassenunterricht dieselbe Lektion zweimal unterrichten, zählen Sie diese bitte nur einmal.  
*Bsp.: Im Durchschnitt unterrichte ich PFAD 3 mal pro Woche während je 20 Minuten.*

Im Durchschnitt unterrichte ich PFAD ☐ mal pro Woche während je ☐ Minuten.

### 9.1.2 Manual für die Klassenbesuche von PFAD (Ratingbogen)

## MANUAL FÜR DIE KLASSENBSUCHE VON PFAD

Es gibt zwei Aspekte bei der Prozessevaluation von PFAD, welche die TrainerInnen im Auge behalten sollen. Zum einen stellen sie sicher, dass die Lehrpersonen die gehaltenen PFAD-Lektionen dokumentieren (Lektionenbogen). Zum andern raten die TrainerInnen die Qualität der Umsetzung von PFAD (Ratingbogen).

#### Vorgehen:

- Beim zweiten und vierten Besuch lassen sich die TrainerInnen **Kopien** von den Lektionenbogen geben.
- Der Ratingbogen wird von den TrainerInnen bei jedem Klassenbesuch während der Schulstunde ausgefüllt. Das Items 6 „Umgang mit dem Coaching“ wird erst unmittelbar nach Beendigung des Besuchs ausgefüllt.

## 1. Motivationslevel und Engagement der SchülerInnen

- 1 – **tief** - Die SchülerInnen wirken unmotiviert und desinteressiert. Sie sind passiv und überhaupt nicht engagiert im Unterricht.
- 2 – **mässig** - Die SchülerInnen wirken eher unmotiviert und desinteressiert. Sie nehmen wenig aktiv und engagiert am Unterricht teil.
- 3 – **hoch** - Die SchülerInnen wirken ziemlich motiviert und interessiert. Sie nehmen ziemlich aktiv und engagiert am Unterricht teil.
- 4 – **sehr hoch** – Die SchülerInnen wirken sehr motiviert und interessiert. Sie nehmen aktiv und engagiert am Unterricht teil.

## 2. Störungen während der PFAD-Lektionen

- 1 – **sehr hoch**- Die SchülerInnen befolgen die Anweisungen der Lp sehr selten. Sie stören den Unterricht sehr oft durch lautes, freches oder eigensinniges Verhalten, wodurch die Aktivitäten im Klassenzimmer sehr häufig gestört werden. Es sind sehr viele Extramassnahmen und Interventionen nötig, um den Unterrichtsablauf aufrecht zu erhalten.
- 2 - **hoch** – Die SchülerInnen befolgen die Anweisungen der Lp eher selten. Sie stören den Unterricht recht oft durch lautes, freches oder eigensinniges Verhalten, wodurch die Aktivitäten im Klassenzimmer häufig gestört werden. Es sind viele Extramassnahmen und Interventionen nötig, um den Unterrichtsablauf aufrecht zu erhalten.
- 3 - **mässig** - Die SchülerInnen befolgen die Anweisungen der Lehrperson normalerweise. Sie stören den Unterricht selten durch lautes, freches oder eigensinniges Verhalten, wodurch die Aktivitäten im Klassenzimmer nur selten gestört werden. Es sind nur wenige Massnahmen und Interventionen nötig, um den Unterrichtsablauf aufrecht zu erhalten.
- 4 – **tief** – Die SchülerInnen befolgen die Anweisungen der Lehrperson praktisch immer. Sie stören den Unterricht nicht durch lautes, freches oder eigensinniges Verhalten. Deshalb können die Aktivitäten im Klassenzimmer so wie von der Lehrperson geplant durchgeführt werden. Es sind praktisch keine Massnahmen und Interventionen nötig, um den Unterrichtsablauf aufrecht zu erhalten.

### 3. Klassenführung

- 1 – **ungenügend** – Die Lp hat grosse Schwierigkeiten beim Führen der Klasse und hat keine Kontrolle über das Geschehen im Klassenzimmer. Die Schulstunde ist sehr wenig strukturiert (= die Kinder wissen nicht, was als nächstes kommt). Die Lehrperson setzt die Regeln sehr selten durch. Die Lp lobt die Kinder sehr selten. Die Lp wirkt unmotiviert und den Kindern gegenüber abweisend.
- 2 – **mässig** – Die Lp hat einige Schwierigkeiten beim Führen der Klasse und hat wenig Kontrolle über das Geschehen im Klassenzimmer. Die Schulstunde ist wenig strukturiert. Die Lehrperson setzt die Regeln selten durch. Die Lp lobt die Kinder selten. Die Lp wirkt eher unmotiviert und den Kindern gegenüber eher abweisend.
- 3 – **gut** – Diese Lp hat gute Fähigkeiten zum Führen der Klasse und hat oft die Kontrolle über das Geschehen im Klassenzimmer. Die Schulstunde ist gut strukturiert. Die Lehrperson setzt die Regeln meistens durch. Die Lp lobt die Kinder ab und zu. Die Lp wirkt motiviert und den Kindern gegenüber wohlwollend.
- 4 – **sehr gut** – Diese Lp hat gute Fähigkeiten zum Führen der Klasse und hat stets die Kontrolle über das Geschehen im Klassenzimmer. Die Schulstunde ist sehr gut strukturiert. Die Lehrperson setzt die Regeln praktisch immer durch. Die Lp lobt die Kinder oft. Die Lp wirkt sehr motiviert und den Kindern gegenüber sehr wohlwollend.

### 4. Umgang mit Störungen

- 1 – **ungenügend** – Bei Störungen im Klassenzimmer reagiert die Lp aufbrausend und unkontrolliert. Sie schreit oft herum. Bei Zurechtweisungen beschämt sie die SchülerInnen. Sie ignoriert Störungen und wirkt hilflos und überfordert.
- 2 – **mässig** – Bei Störungen im Klassenzimmer reagiert die Lp teilweise aufbrausend und manchmal unkontrolliert. Sie wird ab und zu laut. Bei Zurechtweisungen kommt es selten vor, dass sie die SchülerInnen beschämt. Ab und zu ignoriert sie Störungen und wirkt zuweilen hilflos und überfordert.
- 3 – **gut** – Bei Störungen im Klassenzimmer reagiert die Lp meist ruhig und ziemlich bestimmt. Sie braucht nur selten laut zu werden, um sich durchzusetzen. Sie weist die SchülerInnen zurecht, ohne sie zu beschämen. Sie geht teilweise auf Störungen ein und wirkt meistens souverän.
- 4 – **sehr gut** – Bei Störungen im Klassenzimmer reagiert die Lp klar, bestimmt und meist ruhig. Sie braucht nie laut zu werden, um sich durchzusetzen. Sie weist die SchülerInnen höflich und unterstützend zurecht. Sie geht umgehend auf Störungen ein und wirkt souverän.



## 5. Unterrichten der PFAD-Konzepte

- 1 – **ungenügend** - Die Lp zeigt ein unterdurchschnittliches Engagement beim Unterrichten der PFAD-Lektionen. Sie präsentiert der Klasse das Material unklar und uninteressant. Die Lektion wird mit ungenügender Vorbereitung und unflexibel gehalten. Die Kinder scheinen überhaupt nicht vertraut zu sein mit den Kernkonzepten (Gefühle, positives Selbstbild und Komplimente, Selbstkontrolle und Problemlösen). Dadurch entsteht bei den SchülerInnen viel Verwirrung bei der Anwendung.
- 2 – **mässig** - Die Lp zeigt ein mässiges Engagement beim Unterrichten der PFAD-Lektionen. Sie präsentiert der Klasse das Material eher unklar und uninteressant. Die Lp ist einigermassen vorbereitet. Die Lektion wird ziemlich unflexibel gehalten. Die Kinder scheinen mässig vertraut zu sein mit den Kernkonzepten (Gefühle, positives Selbstbild und Komplimente, Selbstkontrolle und Problemlösen). Dadurch entsteht bei den SchülerInnen teilweise Verwirrung bei der Anwendung.
- 3 – **gut** - Die Lp zeigt Engagement beim Unterrichten der PFAD-Lektionen. Sie präsentiert der Klasse das Material klar und interessant. Die Lp ist gut vorbereitet. Die Lektion wird ziemlich flexibel gehalten. Die Kinder scheinen vertraut zu sein mit den Kernkonzepten (Gefühle, positives Selbstbild und Komplimente, Selbstkontrolle und Problemlösen). Dadurch können die SchülerInnen die Konzepte teilweise anwenden.
- 4 – **sehr gut** - Die Lp zeigt grosses Engagement beim Unterrichten der PFAD-Lektionen. Sie präsentiert der Klasse das Material sehr klar und spannend. Sie ist sehr gut vorbereitet. Die Lektion wird sehr flexibel gehalten. Die Kinder scheinen gut vertraut zu sein mit den Kernkonzepten (Gefühle, positives Selbstbild und Komplimente, Selbstkontrolle und Problemlösen). Dadurch können die SchülerInnen die Konzepte oft anwenden.

## 6. Umgang mit dem Coaching

- 1 - **tief** – Die Lp ist überhaupt nicht offen gegenüber den Besuchen der Trainerin. Die Kommunikation ist schwierig bis unmöglich. Die Lp verhält sich vermeidend, überheblich und oberflächlich. Aufgrund von Widerständen und Abwehr profitiert die Lp nicht viel von der Interaktion mit der Trainerin. Die Lp zeigt kein Interesse, den Unterricht von PFAD zu verbessern.
- 2 - **mässig** - Die Lp ist eher nicht offen gegenüber den Besuchen der Trainerin. Die Kommunikation ist eher schwierig. Die Lp verhält sich eher vermeidend, überheblich und oberflächlich. Aufgrund von Widerständen und Abwehr profitiert die Lp nur mässig von der Interaktion mit der Trainerin. Die Lp zeigt wenig Interesse, den Unterricht von PFAD zu verbessern.
- 3 - **gross** - Die Lp ist offen gegenüber den Besuchen der Trainerin. Die Kommunikation ist einfach. Die Lp kommt auf die Trainerin zu, ist freundlich und gesprächsbereit. Sie profitiert von der Interaktion mit der Trainerin. Die Lp zeigt Interesse, den Unterricht von PFAD zu verbessern.
- 4 – **sehr gross** - Die Lp ist sehr offen und interessiert gegenüber den Besuchen der Trainerin. Die Kommunikation ist angeregt. Die Lp kommt aktiv auf die Trainerin zu, ist sehr freundlich und trägt viel zu einem interessanten Austausch bei. Sie profitiert viel von der Interaktion mit der Trainerin. Die Lp zeigt viel Interesse, den Unterricht von PFAD zu verbessern.

Lehrperson \_\_\_\_\_

Schule \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

Trainerin \_\_\_\_\_

Besuch Nr.

1 2 3 4 5 6

Anzahl teilgenommener Erfahrungsgruppen

1 2 3 4 5 6

### 1. Motivationslevel und Engagement der SchülerInnen

1 2 3 4

### 2. Störungen während der PFAD-Lektionen

1 2 3 4

### 3. Klassenführung

1 2 3 4

### 4. Umgang mit Störungen

1 2 3 4

### 5. PFAD-Konzepte

1 2 3 4

### 6. Umgang mit dem Coaching

1 2 3 4

### Bemerkungen:

(z.B: Die Lektion hat nicht stattgefunden, der Coach wurde darüber nicht im Voraus informiert, auffällige Veränderungen etc.)

.....

.....

.....

### 9.1.3 Lektionenbogen

#### PFAD-Lektionen

Datum      Platz für Bemerkungen der Lehrperson zur Lektion

---

##### **L 1: Schulzimmer-Regeln bestimmen**

.....  
.....  
.....

---

##### **L 2: Kind des Tages**

.....  
.....  
.....

---

##### **L 3: Einführung in die Gefühle**

.....  
.....  
.....

---

##### **L 4: GLÜCKLICH, TRAUIG, VERSCHLOSSEN**

.....  
.....  
.....

---

##### **L 5: ZUFRIEDEN, AUFGEREGT, MÜDE**

.....  
.....  
.....

---

##### **L 6: ÄNGSTLICH, SICHER**

.....  
.....  
.....

---

##### **L 7: WÜTEND, ÄRGERLICH I**

.....  
.....  
.....

---

##### **L 8: WÜTEND, ÄRGERLICH II**

.....  
.....  
.....

---

**L 9: Lernen, sich zu beruhigen**

.....

.....

.....

---

**L 10: Das Poster „Beruhigen“ vertiefen**

.....

.....

.....

---

**L 11: Das Ampelposter einführen**

.....

.....

.....

---

**L 12: Die Schritte des Ampelposters üben**

.....

.....

.....

---

**L 13: Wiederholungslektion I: Wiederholen der Gefühle**

.....

.....

.....

---

**L 14: Problemlöse-Sitzung I**

.....

.....

.....

---

**L 15: Problemlösesitzung II (Übergänge im Schulalltag)**

.....

.....

.....

---

**L 16: SCHEU, EINSAM**

.....

.....

.....

---

**L 17: Sich dazugehörig/ausgeschlossen fühlen**

.....

.....

.....

**L 18: Freundschaften schliessen**

.....

.....

.....

---

**L 19: Den Anderen zuhören**

.....

.....

.....

---

**L 20: Manieren**

.....

.....

.....

---

**L 21: Fairplay-Regeln**

.....

.....

.....

---

**L 22: Das Entscheidungsrad**

.....

.....

.....

---

**L 23: Problemlösesitzung III (Fairplay-Probleme)**

.....

.....

.....

---

**L 24: Gute Entscheidungen treffen**

.....

.....

.....

---

**L 25: EIFERSÜCHTIG/NEIDISCH, ZUFRIEDEN**

.....

.....

.....

---

**L 26: Verschiedene Perspektiven**

.....

.....

.....

**L 27: ÜBERRASCHT, (Folgen) voraussehen**

.....

.....

.....

---

**L 28: Aus Versehen/Mit Absicht**

.....

.....

.....

---

**L 29: STOLZ**

.....

.....

---

**L 30: SCHULDIG**

.....

.....

---

**L 31: VERLEGEN, MINDERWERTIG/GEDEMÜTIGT**

.....

.....

---

**L 32: Wiederholungslektion II: Gefühle erkennen**

.....

.....

---

**L 33: Wenn es Streit gibt**

.....

.....

---

**L 34: Versöhnung mit FreundInnen**

.....

.....

.....

---

**L 35: FRUSTIERT**

.....

.....

.....

---

**L 36: Ein guter Gewinner, eine gute Gewinnerin sein**

.....

.....

.....

---

**L 37: Ein guter Verlierer, eine gute Verliererin sein**

.....

.....

.....

---

**L 38: ENTTÄUSCHT, HOFFNUNGSVOLL**

.....

.....

.....

---

**L 39: GIERIG, EGOISTISCH, GROSSZÜGIG**

.....

.....

.....

---

**L 40: Fair/Unfair I**

.....

.....

.....

---

**L 41: Fair/Unfair II**

.....

.....

.....

---

**L 42: Grosszügigkeit konkret**

.....

.....

.....

---

**L 43: BESORGT/BEUNRUHIGT**

.....

.....

.....

---

**L 44: BOSHAFT, FREUNDLICH**

.....

.....

.....

---

**L 45: Ärgern, necken I**

.....

.....

.....

---

---

**L 46: Ärgern, necken II**

.....

.....

.....

---

**Zusatzlektionen: Ideen für Wiederholungslektionen nach den Ferien**

---

**L 47: Wiederholungslektionen I**

.....

.....

.....

**L 48: Wiederholungslektionen II**

.....

.....

.....

---

**Möglichkeiten für Lektionen gegen Ende des Schuljahres**

---

**L 49: Abschlussstunde I**

.....

.....

.....

**L 50: Abschlussstunde II Das PFAD-Erinnerungsbuch**

.....

.....

.....

**L 51: Abschlussstunde III PFAD-Fest**

.....

.....

.....

---

**Zusätzliche Problemlöse-Lektionen**

---

**L 52: Problemlöse-Lektion I: In einer Reihe stehen**

.....

.....

.....

**L 53: Problemlöse-Lektion II: Wenn es einem in der Pause langweilig, oder man alleine ist**

.....

.....

.....

---



---

**L 54: Problemlöse-Lektion III: Während der Pause in ein Problem geraten**

.....

.....

.....

---

**L 55: Problemlöse-Lektion IV: Ausgestossen sein**

.....

.....

.....

---

**L 56: Problemlöse-Lektion V: Petzen 1**

.....

.....

.....

---

**L 57: Problemlöse-Lektion VI: Petzen 2**

.....

.....

.....

---

**L 58: Problemlöse-Lektion VII: Schimpfnamen nachrufen**

.....

.....

.....

---

**L 59: Problemlöse-Lektion VIII: Klatschen/Lästern**

.....

.....

.....

---

**L 60: Problemlöse-Lektion X: „Abluege“**

.....

.....

.....

---

## 9.2 Tabellenanhang

### 9.2.1 Items aus den Klassenbeurteilungsbogen

Die Fragen sind entsprechend der Reihenfolge im Fragebogen geordnet. Der genaue Wortlaut der Frage wird im Titel der Tabelle wiedergegeben.

#### MZP 1: Vor der PFAD-Schulung, März 2005

Tabelle 1: Ich finde das Projekt *zipps* sinnvoll und unterstütze es

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	1	1.9	2.0
trifft eher nicht zu	2	3.8	3.9
teils, teils	15	28.3	29.4
trifft etwas zu	14	26.4	27.5
trifft völlig zu	19	35.8	37.3
Missing	2	3.8	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 2: Ich wurde über die Ziele von *zipps* ausreichend informiert

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	0	0	0
trifft eher nicht zu	1	1.9	2.0
teils, teils	10	18.9	20.0
trifft etwas zu	11	20.8	22.0
trifft völlig zu	28	52.8	56.0
Missing	3	5.7	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 3: Das Projekt ist an und für sich gut, aber die LP werden hierdurch zu stark zeitlich belastet

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	3	5.7	5.8
trifft eher nicht zu	6	11.3	11.5
teils, teils	9	17.0	17.3
trifft etwas zu	23	43.4	44.2
trifft völlig zu	11	20.8	21.2
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 4: Ich bin interessiert, mehr über PFAD und die vorgesehenen Lektionen zu erfahren

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	6	11.3	11.8
trifft eher nicht zu	2	3.8	3.9
teils, teils	9	17.0	17.6
trifft etwas zu	11	20.8	21.6
trifft völlig zu	23	43.4	45.1
Missing	2	3.8	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 5: An unserem Schulhaus wird bereits genug im Bereich Gewaltprävention getan

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	3	5.7	5.8
trifft eher nicht zu	12	22.6	23.1
teils, teils	15	28.3	28.8
trifft etwas zu	17	32.1	32.7
trifft völlig zu	5	9.4	9.6
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 6: Soziale Kompetenzen sollen zu Hause und nicht an der Schule gelernt werden

	N	%	Valid %
trifft gar nicht zu	6	11.3	11.5
trifft eher nicht zu	5	9.4	9.6
teils, teils	27	50.9	51.9
trifft etwas zu	10	18.9	19.2
trifft völlig zu	4	7.5	7.7
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100	100.0

## MZP 2: Nach der PFAD-Schulung, vor der Umsetzung, Juli 2005

Tabelle 7: Ich fand die PFAD-Schulung informativ und hilfreich

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	0	0	0
trifft eher nicht zu	1	1.9	2.1
teils, teils	8	15.1	17.0
trifft etwas zu	16	30.2	34.0
trifft völlig zu	22	41.5	46.8
Missing	6	11.3	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 8: Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	0	0	0
trifft eher nicht zu	0	0	0
teils, teils	1	1.9	2.2
trifft etwas zu	9	17.0	20.0
trifft völlig zu	35	66.0	77.8
Missing	8	15.1	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 9: Das Lehrmittel erscheint mir übersichtlich und logisch aufgebaut

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	0	0	0
trifft eher nicht zu	0	0	0
teils, teils	5	9.4	10.9
trifft etwas zu	19	35.8	41.3
trifft völlig zu	22	41.5	47.8
Missing	7	3.8	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 10: Ich freue mich die PFAD-Lektionen im nächsten Jahr umzusetzen

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	0	0	0
trifft eher nicht zu	5	9.4	10.9
teils, teils	12	22.6	26.1
trifft etwas zu	17	32.1	37.0
trifft völlig zu	12	22.6	26.1
Missing	7	9.4	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 11: Ich finde PFAD überflüssig

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	25	47.2	58.1
trifft eher nicht zu	12	22.6	27.9
teils, teils	4	7.5	9.3
trifft etwas zu	1	1.9	2.3
trifft völlig zu	1	1.9	2.3
Missing	5	9.4	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 12: Ich befürchte, dass PFAD zuviel Zeit beanspruchen wird

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	2	3.8	4.4
trifft eher nicht zu	3	5.7	6.7
teils, teils	9	17.0	20.0
trifft etwas zu	15	28.3	33.3
trifft völlig zu	16	30.2	35.6
Missing	8	15.1	
Gesamt	53	100	100.0

Tabelle 13: Ich bin insgesamt PFAD gegenüber positiv eingestellt

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	0	0	0
trifft eher nicht zu	1	1.9	2.2
teils, teils	5	9.4	10.9
trifft etwas zu	18	34.0	39.1
trifft völlig zu	22	41.5	47.8
Missing	7	13.2	
Gesamt	53	100	100.0

### MZP 3: Während der Umsetzung von PFAD, Dezember 2005

Tabelle 14: Das Lehrmittel PFAD erscheint mir übersichtlich und logisch aufgebaut

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	0	0	0
trifft eher nicht zu	0	0	0
teils, teils	6	11.3	12.0
trifft etwas zu	21	39.6	42.0
trifft völlig zu	23	43.4	46.0
Missing	3	5.7	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 15: Ich finde die Ziele und Grundideen von PFAD gut

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	0	0	0
trifft eher nicht zu	0	0	0
teils, teils	1	1.9	2.0
trifft etwas zu	12	22.6	23.5
trifft völlig zu	38	71.7	74.5
Missing	2	3.8	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 16: Ich bin motiviert PFAD zu unterrichten

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	2	3.8	3.8
trifft eher nicht zu	1	1.9	1.9
teils, teils	13	24.5	25.0
trifft etwas zu	14	26.4	26.9
trifft völlig zu	22	41.5	42.3
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 17: Das PFAD-Coaching ist für mich anregend und bereichernd

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	3	5.7	5.8
trifft eher nicht zu	6	11.3	11.5
teils, teils	8	15.1	15.4
trifft etwas zu	19	35.8	36.5
trifft völlig zu	16	30.2	30.8
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 18: Ich finde das PFAD-Coaching hilfreich und unterstützend

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	4	7.5	7.8
trifft eher nicht zu	6	11.3	11.8
teils, teils	9	17.0	17.6
trifft etwas zu	14	26.4	27.5
trifft völlig zu	18	34.0	35.3
Missing	2	3.8	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 19: Ich finde PFAD überflüssig

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	30	56.6	57.7
trifft eher nicht zu	15	28.3	28.8
teils, teils	6	11.3	11.5
trifft etwas zu	0	0	0
trifft völlig zu	1	1.9	1.9
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 20: Die SchülerInnen stören sehr oft während der PFAD-Lektionen

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	15	28.3	28.8
trifft eher nicht zu	20	37.7	38.5
teils, teils	13	24.5	25.0
trifft etwas zu	3	5.7	5.8
trifft völlig zu	1	1.9	1.9
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 21: Die SchülerInnen nehmen gerne und motiviert am PFAD-Unterricht teil

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	0	0	0
trifft eher nicht zu	0	0	0
teils, teils	10	18.9	19.2
trifft etwas zu	17	32.1	32.7
trifft völlig zu	25	47.2	48.1
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 22: Ich bin ziemlich genau den Ideen und Vorschlägen des Lehrmittels gefolgt

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	1	1.9	1.9
trifft eher nicht zu	4	7.5	7.7
teils, teils	9	17.0	17.3
trifft etwas zu	17	32.1	32.7
trifft völlig zu	21	39.6	40.4
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 23: Ich finde, dass die Vorbereitung der PFAD-Lektionen zuviel Zeit in Anspruch nimmt

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	3	5.7	5.8
trifft eher nicht zu	21	39.6	40.4
teils, teils	13	24.5	25.0
trifft etwas zu	10	18.9	19.2
trifft völlig zu	5	9.4	9.6
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 24: Ich finde, dass PFAD zuviel Zeit des Unterrichts beansprucht

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	2	3.8	3.8
trifft eher nicht zu	7	13.2	13.5
teils, teils	13	24.5	25.0
trifft etwas zu	19	35.8	36.5
trifft völlig zu	11	20.8	21.2
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100.0	100

Tabelle 25: Ich bin insgesamt PFAD gegenüber positiv eingestellt

	n	%	Valid %
trifft gar nicht zu	1	1.9	1.9
trifft eher nicht zu	2	3.8	3.8
teils, teils	3	5.7	5.8
trifft etwas zu	18	34.0	34.6
trifft völlig zu	28	52.8	53.8
Missing	1	1.9	
Gesamt	53	100.0	100

## 9.2.2 Items aus dem Ratingbogen

Nachfolgend werden für die vier Zeitpunkte einer Variable des Ratingbogens die Verteilung angegeben. In einer weiteren Tabelle werden für alle vier Beobachtungszeitpunkte die Mittelwerte und die Standardabweichung wiedergegeben.

### Unterrichten der PFAD-Konzepte

Tabelle 26: Verteilung der Variable *Unterrichten der PFAD-Konzepte* zu den vier Beobachtungszeitpunkten (Z 1 - Z 4)

	t 1 : %	t 2 : %	t 3 : %	t 4 : %
Sehr tief	0	3.8	1.9	1.9
Sehr tief bis tief	0	3.8	0	3.8
Tief	15.1	7.5	11.3	13.2
Mittel	13.2	11.3	20.8	13.2
Hoch	26.4	26.4	18.9	18.9
hoch bis sehr hoch	26.4	22.6	22.6	17.0
sehr hoch	18.9	24.5	24.5	32.1
Missing	0	0	0	0
Gesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabelle 27: Mittelwert und Standardabweichung der Variable *Unterrichten der PFAD-Konzepte*, Z 1 – Z. 4

	t 1	t 2	t 3	t 4
N	53	53	53	53
Missing	0	0	0	0
Mittelwert	3.10	3.09	3.10	3.11
Standardabweichung	0.66	0.80	0.73	0.83

### Klassenführung

Tabelle 28: Verteilung der Variable *Klassenführung* zu den vier Beobachtungszeitpunkten, Z 1 – Z 4

	t 1 : %	t 2 : %	t 3 : %	t 4 : %
Sehr tief	0	1.9	0	1.9
Tief- mässig	0	3.8	1.9	0
mässig	9.4	5.7	7.5	9.4
mässig bis hoch	9.4	13.2	11.3	5.7
Hoch	30.2	20.8	32.1	32.1
hoch bis sehr hoch	18.9	20.8	20.8	13.2
sehr hoch	32.1	34.0	26.4	37.7
Missing	0	0	0	0
Gesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabelle 29: Mittelwert und Standardabweichung der Variable *Klassenführung*, Z 1 – Z 4

	t 1	t 2	t 3	t 4
N	53	53	53	53
Missing	0	0	0	0
Mittelwert	3.27	3.23	3.21	3.28
Standardabweichung	0.65	0.78	0.65	0.72

## Umgang mit Störungen

Tabelle 30: Verteilung der Variable *Umgang mit Störungen*, Z 1 – Z 4

	t 1 : %	t 2 : %	t 3 : %	t 4 : %
Sehr tief	0	3.8	3.8	1.9
Sehr tief bis tief	1.9	1.9	1.9	0
Tief	9.4	9.4	7.5	9.4
Mittel	7.5	15.1	7.5	5.7
Hoch	30.2	17.0	32.1	34.0
hoch bis sehr hoch	18.9	20.8	24.5	22.6
sehr hoch	32.1	32.1	22.6	26.4
Missing	0	0	0	0
Gesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabelle 31: Mittelwert und Standardabweichung der Variable *Umgang mit Störungen*, Z 1 – Z 4

	t 1	t 2	t 3	t 4
N	53	53	53	53
Missing	0	0	0	0
Mittelwert	3.26	3.15	3.13	3.22
Standardabweichung	0.68	0.83	0.75	0.68

## Motivationslevel der SchülerInnen

Tabelle 32: Verteilung der Variable *Motivationslevel der SchülerInnen*, Z 1 – Z 4

	t 1 : %	t 2 : %	t 3 : %	T 4 : %
Sehr tief	0	0	0	0
Sehr tief bis tief	3.8	0	1.9	1.9
Tief	1.9	7.5	13.2	7.5
Mittel	17.0	13.2	17.0	18.9
Hoch	34.0	35.8	17.0	43.4
hoch bis sehr hoch	22.6	24.5	34.0	17.0
sehr hoch	20.8	18.9	15.1	11.3
Missing	0	0	1.9	0
Gesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabelle 33: Mittelwert und Standardabweichung der Variable *Motivationslevel der SchülerInnen*, Z 1 – Z 4

	t 1	t 2	t 3	t 4
N	53	53	52	53
Missing	0	0	1	0
Mittelwert	3.16	3.17	3.08	3.00
Standardabweichung	0.63	0.58	0.68	0.57



## Störungslevel der SchülerInnen

Tabelle 34: Verteilung der Variable *Störungslevel der SchülerInnen*, Z 1 – Z 4

	t 1 : %	t 2 : %	t 3 : %	t 4 : %
Sehr tief	1.9	7.5	1.9	1.9
Sehr tief bis tief	7.5	0	7.5	5.7
Tief	15.1	13.2	13.2	7.5
Mittel	15.1	13.2	3.8	9.4
Hoch	18.9	26.4	32.1	30.2
hoch bis sehr hoch	26.4	11.3	20.8	22.6
sehr hoch	13.2	28.3	20.8	22.6
Missing	1.9	0	0	0
Gesamt	100.0	100	100.0	100

Tabelle 35: Mittelwert und Standardabweichung der Variable *Störungslevel der SchülerInnen*, Z 1 – Z 4

	t 1	t 2	t 3	t 4
N	52	53	53	53
Missing	1	0	0	0
Mittelwert	3.00	2.99	3.01	3.09
Standardabweichung	1.16	0.89	0.81	0.77

## Umgang mit dem Coaching

Tabelle 36: Verteilung der Variable *Umgang mit dem Coaching*, Z 1 – Z 4

	t 1 : %	t 2 : %	t 3 : %	t 4 : %
Sehr tief	1.9	0	1.9	1.9
Sehr tief bis tief	0	1.9	0	3.8
Tief	5.7	5.7	7.5	5.7
Mittel	9.4	17.0	20.8	18.9
Hoch	34.0	34.0	37.7	24.5
hoch bis sehr hoch	26.4	24.5	18.9	22.6
sehr hoch	22.6	17.0	13.2	22.6
Missing	0	0	0	0
Gesamt	100.0	100.0	100	100.0

Tabelle 37: Mittelwert und Standardabweichung der Variable *Umgang mit dem Coaching*, Z 1 – Z 4

	t 1	t 2	t 3	t 4
N	53	53	53	53
Missing	0	0	0	0
Mittelwert	3.22	3.12	3.00	3.09
Standardabweichung	0.64	0.60	0.62	0.74

## Mittelwerte und Standardabweichung der Ratingvariablen, gemittelt über die vier Zeitpunkte

Tabelle 38: Mittelwert und Standardabweichung der 6 Ratingvariablen, gemittelt über die vier Zeitpunkte

	Unterrichten der PFAD-Konzepte	Klassenführung	Umgang mit Störungen	Motivationslevel der SchülerInnen	Störungslevel der SchülerInnen	Umgang mit dem Coaching
N	53	53	53	53	53	53
Missing	0	0	0	1	0	0
Mittelwert	3.10	3.25	3.19	3.10	3.02	3.11
Standardabweichung	0.63	0.59	0.62	0.47	0.73	0.47

# Lebenslauf

## Personalien

Name	Doppmann
Vorname	Karin
Adresse	Zeughausgasse 13, 6300 Zug
Telefon	041 712 36 14
Geburtsdatum	11. Oktober 1973
Bürgerort	Malters LU

## Schulen und Ausbildung

1980 - 1998	Primarschule in Baar
1986 - 1993	Kantonsschule in Zug, Matura Typus B
1993 - 1997	Sportstudium an der ETH Zürich, Diplom II Diplomarbeit: „Bewegung und Sport als Teil der Selbsthilfe von Menschen mit Depression“
1995 - 1999	Komplementärstudium Adapted Physical Activities an der ETH Zürich, Sport im Sonder- und Sozialpädagogischen Bereich
2000 – 2006	Psychologiestudium an der Universität Zürich Hauptfach: Sozialpsychologie 1. Nebenfach: Erlassen wegen dem Sportstudium 2. Nebenfach: Psychopathologie des Erwachsenenalters

## Berufserfahrung

1995 – 1997	Sportlehrerin an der Rudolf Steiner Schule in Baar
1997 – 1998	Praktikum an der Missionsschule „Emma Cecilia Arnold“ in El Carmen de Bolívar, Kolumbien, als Sport- und Englischlehrerin
1999 – 2001	Bereichsleiterin Freizeit und Bildung, Betreuerin, sowie Sportlehrerin in der Stationären Drogentherapie Therapiezentrum Lehn in Obernau, 80%
2002-2004	Sozialtherapeutin in der Stationären Drogentherapie FRANKENTAL, 80%
2004-2005	Sozialtherapeutin in der IWG FRANKENTAL, 60-70%
2005	Praktikum in der Psychiatrische Klinik Königsfelden in Brugg, 100%